



MARIANA MÁRCIA MENDES REBELO

**A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado em 2º Ciclo Ciências da Educação  
Orientação: Prof. Doutor Rui Trindade  
2010



## RESUMO

A escola é uma instituição que, hoje, não poderá se dissociar das dinâmicas de sociedades que se afirmam como espaços democráticos. Razão esta que explica o objecto de estudo desta dissertação onde se aborda a participação das crianças no âmbito do processo educativo que lhes diz respeito no âmbito das respectivas escolas, enquanto condição necessária à prossecução de um projecto de educação escolar democrático e culturalmente significativo que permite potenciar o desenvolvimento da inteligência e humanidade de cada aluno.

Assim, no que diz respeito à investigação realizou-se um estudo de caso, de carácter exploratório, onde se identifica um factor singular, que tem a ver com o facto de, no contexto educativo estudado, as salas de aula funcionarem segundo um modelo pedagógico preconizado pelo «Movimento da Escola Moderna» (MEM). Deste modo, as três turmas em que se efectuou o estudo funcionavam segundo o tipo de racionalidade que o modelo pedagógico do MEM acalenta. Em termos metodológicos e na perspectiva de compreender o *significado* dos discursos dos intervenientes, foram promovidos três grupos de discussão focalizada com os alunos das três turmas referidas, as quais correspondiam a dois professores que, por sua vez, foram objecto de duas entrevistas em separado. Finalmente, foram analisados alguns Planos Individuais de Trabalho (PIT) dos alunos das turmas estudadas, com o propósito de obter informação acrescida e promover a interpelação de dados.

A discussão dos resultados e a reflexão que a mesma propiciou permitiu concluir que a participação dos alunos é indiscutivelmente uma propriedade das salas de aula que estudamos. Uma propriedade que tem implicações concretas, quer ao nível das aprendizagens, quer ao nível das relações entre sujeitos, quer ao nível do modo de conceber e organizar o trabalho na sala de aula, quer ao nível do seu comportamento e do seu desempenho como cidadãos. A participação é neste âmbito entendida como uma dimensão estruturante da organização do trabalho e das actividades dos alunos, nomeadamente ao nível da realização do Conselho de Cooperação Educativa e na utilização e avaliação dos Planos Individuais de Trabalho que constituem a expressão da possibilidade das salas de aula se organizarem como comunidades de aprendizagem.



## **ABSTRACT**

School is an institution that today can not be dissociated from the dynamics of societies that assert themselves as democratic spaces. This reason explains the subject of this dissertation that addresses children's participation in the educational process, on what concerns them in their respective schools, as a necessary condition for the pursuit of a draft democratic schooling and culturally significant leverage that allows the development of intelligence and humanity of every student.

Thus, with regard to the research, it was developed a case study, exploratory, where it identifies a single factor that has to do with the fact that, in the studied educational context, the classroom work in a pedagogical model recommended by the «Movimento da Escola Moderna» Portuguese (MEM). Thus, the three classes in which the study was conducted functioned according to the type of rationality that the pedagogical model of PMSM cherishes.

Methodologically speaking and in the perspective to understand the meaning of the actors speeches, three «focus groups» on students from the three classes above were established, which corresponded to two teachers who, in turn, were submitted to two separated interviews. Finally, some of the student's Individual Work Plans (PIT) were analyzed, with the purpose to obtain increased information, necessary to promote the data analysis.

This data triangulation was submitted to content analysis, which later enabled the discussion of the results

Results discussion and respective reflection led to the conclusion that student participation is undoubtedly a property of the classrooms we studied. A property that has concrete implications namely in terms of learning, in terms of relations between subjects, in the way of conceiving and organizing the work in the classroom and in terms of their behavior and their performance as citizens.

Participation in this context is understood as a structuring dimension of work organization and students activities, namely in the Council of Educational Cooperation and in the use and evaluation of individual work plans, which to demonstrate the possibility of classrooms to organize themselves into learning communities.



## RÉSUMÉ

L'école est une institution qui aujourd'hui ne peut être dissociée de la dynamique des sociétés qui s'affirment comme des espaces démocratiques. Cette raison qui explique l'objet de cette étude de thèse qui porte sur la participation des enfants dans le processus éducatif qui les concerne dans leurs écoles respectives, en tant que condition nécessaire à la poursuite d'un projet de l'école démocratique et la culture un levier important qui permet le développement de l'intelligence et l'humanité de chaque élève.

Ainsi, en matière de recherche, il ya eu une étude de cas, d'exploration, où il identifie un facteur unique qui a à voir avec le fait que, dans les milieux éducatifs étudiés, le travail en classe dans un format pédagogiques préconisées par le «Movimento da Escola Moderna» Portugaise (MEM). Ainsi, les trois classes dont ils ont dirigé l'étude, a fonctionné selon le type de rationalité que le modèle pédagogique de MEMP chérit. En termes de méthodologie et de la perspective de comprendre le sens des discours des acteurs, ont été promus trois «focus group» avec les élèves à se concentrer sur les trois catégories mentionnées, ce qui correspondait à deux enseignants qui, à leur tour, ont fait l'objet de deux entretiens séparés. Enfin, nous avons analysé des plans de travail individuels (ITP) pour les étudiants dans les classes étudiées, dans le but d'obtenir des informations et de promouvoir la remise en cause accrue des données.

Les résultats des discussions et de réflexion ont conduit à la conclusion que la participation des étudiants est sans doute une propriété de la classe, nous avons étudié. Une propriété qui a des implications concrètes, à la fois en termes d'apprentissage, tant en termes de relations entre les sujets, tant dans la manière de concevoir et d'organiser le travail en classe, tant en termes de leur comportement et leurs performances en tant que citoyens. La participation dans ce contexte est compris comme une dimension de structuration de l'organisation du travail et les activités des étudiants, en particulier au niveau de la réalisation du Conseil de coopération éducative et de l'utilisation et l'évaluation des plans de travail individuels à démontrer que la possibilité de salles de classe s'organiser en communautés d'apprentissage.





## **AGRADECIMENTOS**

No momento em que se escrevem os agradecimentos lembramos quem nos acompanhou neste percurso, da realização da dissertação de mestrado, que de forma directa ou indirecta partilharam esse tempo vivido.

Um primeiro agradecimento será dirigido, naturalmente, ao meu orientador Professor Doutor Rui Trindade, pela paciência e disponibilidade, pelo privilégio das conversas e das reflexões, pela imensa sabedoria e pela aprendizagem que me possibilitou. Também pelo apoio demonstrado desde o primeiro momento. O meu agradecimento será, sempre, pouco.

Agradeço também a todas as crianças que participaram neste trabalho, que de forma tão natural partilharam as suas ideias e concepções e a aos seus professores, colegas do «Movimento da Escola Moderna» portuguesa, que enriqueceram a investigação com os seus discursos e disponibilizaram a sua ajuda e materiais.

Às minhas queridas amigas e colegas de mestrado Ana e Sílvia que partilharam comigo este percurso, animaram as viagens, e apoiaram-me nos momentos mais difíceis do trabalho, sempre que isso foi possível.

À minha turma e a todos os professores do mestrado, pela qualidade das pessoas que conheci e pelos momentos de convívio.

Por fim, dirijo-me necessariamente à minha família e ao meu namorado Renato que me acompanharam de uma forma muito significativa neste caminho difícil.

Enfim, dedico este trabalho às crianças e à educação!

A todos o meu Bem Hajam!



## ÍNDICE

Introdução .....	7
Capítulo I – Participação para uma Educação Democrática .....	15
1.1 Os direitos das crianças no âmbito da participação .....	17
1.2 Educar para a cidadania no caminho da democracia .....	22
1.3 A participação no contexto educativo.....	30
Capítulo II – Escola e participação dos alunos: questões e perspectivas .....	33
2.1 A emergência da escola na trajectória da Educação .....	36
2.2 A afirmação e emergência do paradigma da instrução.....	39
2.3 O Movimento da Educação Nova e a aprendizagem com finalidade educativa .....	42
2.4 Da nova concepção de criança à produção de discursos pedagógicos 45	
2.5 Da necessidade de afirmação de uma racionalidade pedagógica sociocêntrica.....	54
2.6 O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna .....	66
Capítulo III – O olhar singular sobre o processo de investigação.	
Enquadramento Metodológico.....	71
3.1 Introdução .....	73
3.2 A problemática do estudo .....	75
3.3 Objectivos da Investigação .....	76
3.4 Metodologia.....	77
3.4.1 Opções metodológicas .....	77
3.4.2 Contexto de investigação e participantes.....	79
3.4.3 Caracterização do grupo de participantes.....	91
3.5 A escolha das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados.....	94
3.5.1 Grupos de discussão focalizada .....	94
3.5.2 As entrevistas .....	97
3.5.3 Análise documental.....	98
3.6 Procedimentos .....	99
3.6.1 Grupos de discussão focalizada .....	99
3.6.2 Entrevistas .....	100
3.6.3 Os Planos Individuais de Trabalho .....	100
3.7 Técnicas de análise de dados.....	101

3.7.1	A análise de conteúdo dos discursos dos grupos de discussão focalizada e das entrevistas .....	101
3.7.2	A análise dos Planos Individuais de Trabalho (PIT).....	104
3.7.3	Triangulação .....	105
Capítulo IV – Ética na Investigação.....		107
4.1	Introdução .....	109
4.2	Algumas considerações éticas relativamente à investigação com crianças .....	112
4.3	Algumas considerações relativas à observação dos grupos de discussão focalizada no presente estudo .....	116
Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados.....		119
5.1	O Plano Individual de Trabalho: um instrumento potenciador da participação dos alunos no trabalho de aprendizagem.....	121
5.2	Contextos e processos de participação na perspectiva dos alunos.	127
5.2.1	A participação no Conselho de Cooperação Educativa .....	127
5.2.2	A utilização e a importância do PIT.....	130
5.3	A perspectiva dos professores.....	136
5.3.1	A concepção de Participação.....	136
5.3.2	A ocorrência da participação no contexto educativo.....	139
5.3.3	Importância do Plano Individual de Trabalho .....	142
Capítulo VI – Conclusões .....		145
Bibliografia.....		155

## **Introdução**



A emergência da escola surge na trajetória do desenvolvimento da Modernidade e da educação moderna.

Neste longo caminho histórico, cultural e político surge o reconhecimento da infância e do estatuto da criança, cujos alicerces remontam, pelo menos, à reflexão e à obra de Rousseau, no século XVIII. Um século que marca a fronteira que separou um período de invisibilidade da infância para um outro período em que se começa a defender a necessidade de reconhecer às crianças um estatuto social que até aqui era ignorado. Um século que abre as portas a uma reflexão sobre a infância, a educação das gerações mais jovens que, de algum modo, marcam um novo pulsar no domínio da reflexão pedagógica.

É tendo como legado esta preocupação com a infância e a educação das crianças que se define o campo de preocupações mais amplo onde se situa esta dissertação. Uma dissertação que tende a privilegiar as crianças como actores culturais e deste modo a valorizar a sua participação nas experiências educativas que lhe dizem respeito, criando-se, assim, o pretexto para se reflectir sobre as escolas como espaços de educação democrática.

A problematização suscitada por estes pressupostos não poderia confluir senão numa necessidade de analisar as condições e potencialidades da participação dos alunos quer no processo de ensino-aprendizagem, quer na gestão mais ampla dos quotidianos da sala de aula, o que poderá ser entendido, tal como já foi referido, como uma oportunidade de pensar a escola enquanto organização democrática. Neste sentido, promove-se nesta dissertação uma reflexão que visa legitimar e justificar tal pretensão, apoiada numa discussão teórica onde a participação dos alunos é o eixo nuclear da mesma, constituindo, igualmente, o suporte do estudo realizado, através do qual se visou caracterizar os processos dessa participação, em três salas de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico, quer ao nível da organização e gestão do trabalho de sala de aula, quer ao nível das suas aprendizagens. Um estudo que, por isso mesmo, teria que ocorrer em contextos escolares onde tal participação ocorresse de forma explícita e intencionalmente assumida, o que esteve na origem da escolha de salas de aula geridas por professores relacionados com o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), dado que, em princípio, se garantiria, assim, tal possibilidade, tendo em conta os eixos pedagógicos estruturantes e o modelo pedagógico perfilhado por este

movimento pedagógico. Modelo este onde se defende um contexto democrático de Educação, desenvolvido na escola pelos professores e os seus alunos, considerando que todos se estão igualmente a formar para os valores da vida democrática; uma construção social dos saberes em circuitos de comunicação, de forma a integrar o trabalho de aprendizagem e os conhecimentos pesquisados e apropriados, individualmente ou em grupo, como produtos culturais; uma estrutura de trabalho cooperativo, uma vez que toda a organização educativa se concretiza num projecto de vida em comum, onde se estabelece um contrato social e educativo entre alunos e professores, para que todos possam alcançar o maior êxito no trabalho de aprendizagem curricular, em cooperação, assegurando, assim a aquisição de competências curriculares e o desenvolvimento cultural e social dos alunos na escola. (Niza, 2007).

Foi a partir deste modelo e do modo como o mesmo se concretiza nos contextos que foram o alvo do estudo realizado que a participação dos alunos se constitui como objecto de investigação, nomeadamente através da valorização dos Planos Individuais de Trabalho (PIT's) como dispositivos potenciadores do desenvolvimento desses mesmos processos de participação.

Em suma, foi considerando os compromissos e os objectivos acabados de enunciar que se desenvolveu o presente trabalho, o qual se encontra organizado em cinco capítulos que passo sumariamente a descrever.

O primeiro desses capítulos, intitulado “Participação para um Educação Democrática”, aborda a participação num contexto de afirmação de um projecto democrático e de cidadania activa, que a escola poderá abraçar e desenvolver. Um projecto que é associado ao desenvolvimento de ambientes de aprendizagem culturalmente significativos e que implica reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, nomeadamente o direito de participar na gestão dos quotidianos escolares que poderá ser lido como um direito consagrado no artigo 77º da Constituição da República Portuguesa.

No capítulo II, designado “Escola e participação dos alunos: questões e perspectivas”, reflecte-se, num primeiro momento, sobre a emergência da escola na apropriação e recriação de um património cultural que se julga comum a todos os seres humanos, enquanto expressão da matriz civilizacional que a Modernidade pretendeu promover. Uma matriz que está na origem da descoberta e reconhecimento da infância como um estágio de desenvolvimento próprio do ciclo de vida dos seres humanos, o que acaba por ter implicações



inequívocas ao nível da reflexão pedagógica, particularmente com as obras e os projectos dos pedagogos do «Movimento da Educação Nova», cujas teorias pedocêntricas iluminaram as sociedades modernas, debatendo-se contra um modelo educativo, fortemente enraizado num ideal magistrocêntrico. Ideal este que corresponde ao paradigma pedagógico da instrução, o qual defende, por um lado, a subordinação do acto de educar ao acto de ensinar e circunscreve, por outro, o papel do professor ao de transmissor de informações e ao de juiz absoluto de tais iniciativas (Trindade & Cosme, 2010).

É contra este tipo de racionalidade pedagógica que o «Movimento da Educação Nova» se bateu, defendendo a centralidade das crianças como o eixo gravitacional que justifica a existência da Escola, o que implicaria, entre outras coisas, a deslocalização do eixo do ensinar para o eixo do aprender e a valorização da actividade dos alunos como a questão mais decisiva deste novo projecto de educação escolar. Assim, ao paradigma da instrução sucede-se a reivindicação da necessidade de implementar iniciativas pedagógicas sujeitas ao paradigma da aprendizagem (Trindade & Cosme, 2010), o qual, dadas as suas propriedades básicas, se desenvolve sujeita a uma racionalidade pueocêntrica. Define-se assim e deste modo um dos problemas da reflexão do «Movimento da Educação Nova» que, segundo Trindade (2003), nos coloca perante um paradoxo, o de entender a aprendizagem como uma espécie de momento de auto-revelação dos alunos, o qual parece pressupor a desvalorização da qualidade do contacto com o património cultural de que dispomos, na realização das aprendizagens, como condição decisiva para que estas possam ocorrer. Isto é, independentemente da importância do legado de todos os que situam no paradigma da aprendizagem, há que perguntar se um tal legado não nos coloca perante problemas pedagógicos incontornáveis, nomeadamente o de saber se a desvalorização do património cultural julgado comum e a auto-suficiência cultural das crianças não constituem um obstáculo que se coloca à reflexão e à intervenção educativas no seio dos contextos escolares. É o reconhecimento do que se pensa constituir um equívoco que está na origem de uma outra perspectiva que se aborda e interpela neste trabalho, em função da qual se defende que a alternativa ao paradigma pedagógico da instrução não é o paradigma da aprendizagem mas o paradigma da comunicação (Trindade & Cosme, 2010) e, por isso, a participação dos alunos e a sua importância terá que ser abordada não em

função de uma perspectiva pueocêntrica mas de uma racionalidade de tipo distinto, uma racionalidade sociocêntrica (idem), em função da qual se entende tal participação como um processo de interacção e apropriação cultural no seio de salas de aula que terão que ser entendidas como comunidades de aprendizagem.

Neste âmbito foram abordados, então, vários autores, Vigotsky, Bruner, Freinet, F. Oury e A. Vasquez, cujos contributos ajudaram a reforçar a afirmação desse paradigma, designado por Trindade e Cosme (2010) como paradigma pedagógico da comunicação. Este novo paradigma reflecte a importância da comunicação, do diálogo que os alunos podem estabelecer quer através do contacto com património cultural, quer através da interacção com os outros, que revelam, neste campo, um papel decisivo como elementos de regulação, de apoio e de interlocução (idem). É nesta condição de “diálogo” que os alunos se desenvolvem como sujeitos activos nas suas representações e acções no mundo, sobre o mundo e com os outros. Neste contexto, surge a escola como um espaço de interlocução cultural para a formação das crianças e jovens que a frequentam em vez de se constituir como um espaço de reprodução política, social e cultural. Um pressuposto que justifica que à escola se solicite a implementação de estratégias pedagógica que ao favorecer a participação dos alunos se favoreça o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e sociomoral.

É na sequência deste quadro de reflexão teórica que no III capítulo se explicita o processo de investigação desenvolvido, o qual se concretizou através de um “*estudo de caso*” (Biklen e Bogdan, 1994), sustentado nos discursos dos actores (alunos e professores) e nos documentos que os Planos Individuais de Trabalho (PIT's) constituem no âmbito de salas de aula que funcionavam segundo a racionalidade pedagógica típica do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM). Neste sentido, organizaram-se três grupos de discussão focalizada com os alunos das três turmas estudadas, às quais correspondiam dois professores que, por sua vez, foram objecto de duas entrevistas em separado. Foram, ainda, analisados, tal como já se referiu, alguns Planos Individuais de Trabalho (PIT) dos alunos das turmas referidas, com o propósito de obter informação acrescida e promover a interpelação de dados.

No Capítulo IV aludiu-se às questões da “Ética na Investigação”, no sentido de promover uma reflexão sobre os procedimentos e normas de conduta mais responsáveis, por parte do investigador, que respeitassem a integridade e a privacidade das crianças no momento da investigação e, finalmente, no Capítulo V relacionado com a “Apresentação e discussão dos resultados” procedeu-se à reflexão sobre os dados colhidos. Por último procedeu-se às conclusões do trabalho de investigação, onde se construiu uma teia reflexiva entre os elementos teóricos e os resultados práticos.

De acordo com este conjunto de intenções e compromissos pode afirmar-se que o estudo contribui para demonstrar que a participação dos alunos na regulação e gestão do processo de ensino-aprendizagem é uma condição necessária para a afirmação de um projecto de educação escolar tão democrático como culturalmente significativo no desenvolvimento cognitivo, social e moral dos alunos. Um projecto que representa um verdadeiro desafio no âmbito da gestão e organização do trabalho pedagógico a promover, já que supõe a transição entre salas de aula organizadas de forma competitiva para salas de aula organizadas de forma cooperativa. Um projecto que não supõe a demissão dos professores, mas antes a sua assunção como interlocutores qualificados (Cosme, 2009).



## **Capítulo I – Participação para uma Educação Democrática**



## **1.1 Os direitos das crianças no âmbito da participação**

É na família, na escola, no trabalho, nas associações de que fazemos parte que as relações se tornam mais expressivas e se constrói a consciência colectiva (Peres, 2007).

Esta consciência colectiva deverá basear-se em princípios democráticos que favoreçam o envolvimento de diferentes gerações, a interacção entre os vários actores, divulgando as suas experiências e valorizando as culturas de todos.

Estes princípios são por vezes difíceis de atingir considerando a sociedade de consumo em que vivemos, “ao sacralizar o *homo economicus* em detrimento do *homo socius*” (Peres, 2007:16), colocando assim em crise a democracia.

Por conseguinte, cabe a cada um de nós, em cooperação, ajudar no combate às desigualdades e às opressões que atravessam o mundo e contribuir para a concretização de um projecto democrático, participando de forma activa.

Assim, acredita-se no poder da participação social como *“um processo que consciencializa as pessoas na transformação das suas realidades e, também, as conduz ao esforço colectivo de reformular a sociedade, em alcance local e global, sendo, então, a justiça um princípio e um fim do complexo trajecto que percorre o silêncio de muitos e o triunfo dos interesses de poucos no contexto da mundialização da economia e de bloqueio do desenvolvimento (degradação das dimensões individual e colectiva e da condição natural do homem)”* (Peres, 2007:16).

Face a este contexto, torna-se imperioso requalificar a democracia, activamente, envolvendo todos na criação de oportunidades e (re)integração social com compromisso ético e com responsabilidade (Peres, 2007).

Segundo Peres, (2007) a solução passará por *“um processo fundamentalmente centrado na pedagogia da proximidade e na promoção da participação consciente e crítica de pessoas e grupos na vida sócio-política e cultural em que estão inseridos, criando espaços de acção e comunicação interpessoal e comunitária. Uma cultura colaborativa e participada, ou seja,*

*uma vivência colectiva, plasmada na co-responsabilização de todos.”* (Peres, 2007:17).

Neste processo social a escola tem um papel fundamental na promoção de espaços e momentos de comunicação e participação colectiva com vista a uma educação para a cidadania. Um papel que adquire alguma legitimidade em função de um ambiente cultural que atribui à criança uma visibilidade sem precedentes, ao longo do século XX, com a publicação de documentos internacionais e legislações nacionais que legitimam e conferem visibilidade aos direitos das crianças. De entre estes documentos é possível salientar a Declaração Universal dos Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas de 1959 e a Convenção Internacional de 1989.

A Declaração dos Direitos da Crianças (1959) atribui à criança os direitos que, pelo seu reconhecimento, lhe são concedidos: desfrutar de uma infância feliz, independentemente da sua raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, nacionalidade ou condição social.

Basicamente, a criança tem o direito a gozar de todos os princípios enunciados na Declaração (princípio 1º); protecção social (princípio 2º); um nome e a uma nacionalidade (princípio 3º); uma previdência social (princípio 4º); uma educação congruente com as suas capacidades físicas, mentais ou sociais (princípio 5º); amor e compreensão (princípio 6º); educação gratuita (princípio 7º); receber protecção e socorro (princípio 8º); protecção face a qualquer acto de negligência, exploração, crueldade ou exploração (princípio 9º) e, finalmente, protecção contra actos que indiciem qualquer tipo de discriminação, seja ela de que natureza for (DDC, 1959: 10º princípio).

Considerando a reflexão deste capítulo destacamos o 7º princípio – “O direito da criança à educação” – que se refere ao direito que a criança tem a receber uma educação que deverá ser humanizada e capaz de, num contexto de igualdade de oportunidades, “promover a sua cultura geral” com o intuito de a tornar num “membro útil da sociedade”.

A Declaração dos Direitos do Homem de 1948, já proclama, contudo, no seu artigo 26º, que “Toda a pessoa tem direito à educação”, aspecto que a Declaração da ONU, em 1959, especifica em relação à criança, reforçando ainda que deverá ser “gratuita e compulsória, pelo menos no grau primário”. Este princípio teve como objectivo principal atender ao direito que a criança tem de lhe serem concedidas todas as condições favoráveis ao harmonioso



A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem desenvolvimento da sua personalidade, “em condições de iguais oportunidades” e de acordo com um regime educativo de gratuidade.

A Convenção dos Direitos da Criança (1989), proclamada a vinte de Novembro de 1989, foi o culminar de todo um processo de reconhecimento da infância e dos seus direitos. A Convenção surge, assim, como um documento crucial na definição de um corpo de direitos para a infância, onde se estabelecem os direitos-protecção (onde se incluem os direitos económicos, sociais e culturais) e os direitos-liberdades (subjectivos, individuais ou activos), cuja abrangência é determinada de forma diferenciada em função da sua natureza.

Dentro dos direitos-liberdades realçam-se o “direito de ser informada”, o “direito de ter liberdade de pensamento, de expressão (...)” e o “direito de participação e associação”.

A essência do conteúdo do direito a ser informada (artigos 7º, 9º.4 e 29º) atende a uma concepção de criança que deverá ser considerada como um membro pertencente à comunidade, com direito a ser informada e estar a par de todos os elementos que podem ir de encontro aos seus interesses, aspecto que abre a porta à democracia.

O direito de ter liberdade de pensamento, de expressão (...) (artigos 12º.1, 13º, 14º, 17º) é outro direito de referência. No artigo 12º.1 é garantido à criança “com capacidade de discernimento, o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança...”. No artigo 13º, verifica-se que “*A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança*”.

Também na Constituição da República se consagra esse direito: “*Todos têm o direito de exprimir e divulgar livremente o seu pensamento pela palavra, pela imagem ou por qualquer outro meio, bem como o direito de informar, de se informar e de ser informados, sem impedimentos nem discriminações*” (CRP, 2005: Artº 37º).

No que se refere ao artigo 17º, este vai de encontro ao disposto no artigo 13º, tendo assim, como prioridade, que a criança seja capaz de aceder “*à informação e a documentos provenientes de fontes nacionais e internacionais*”.

*diversas, nomeadamente aqueles que visem promover o seu bem-estar...”*

Esta liberdade reconhecida à criança deverá ser divulgada de forma correcta, pelo que se torna crucial o papel dos órgãos de comunicação, cuja influência exercida sobre a criança deverá contribuir positivamente para o seu desenvolvimento *“social, espiritual e moral, assim como a sua saúde física e mental”*.

No âmbito dos direitos que concedem à criança expressar-se livremente (artigo 12º.1), aparece também escrito na Convenção o direito de ser ouvida (artigo 12º.2) que lhe é assegurada *“a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos”*.

No âmbito educativo, todo o processo desencadeado em proveito da participação da criança nas múltiplas esferas de actuação, onde esta pode expressar os seus pontos de vista em tudo o que lhe diga respeito, remete para um direito à palavra que, por extensão, pressupõe o direito a ser escutada e a gozar de credibilidade. Esta dinâmica oferece-lhe a possibilidade de poder participar em processos que tomem em linha de conta as suas decisões e opiniões.

O direito de participação e associação (artigo 15º) expressa o reconhecimento concedido à criança, em termos de “liberdade de associação e liberdade de reunião pacífica”. Segundo Fernandes (2004) *“O direito de associação implica duas vertentes: associação com outras crianças ou adultos para organizar e exercer actividades desportivas, sociais, culturais ou artísticas (...); a participação activa e não apenas passiva em actividades de outras organizações que, embora da iniciativa dos adultos ou do Estado, têm como destinatários as próprias crianças”*. (cit. in Formosinho, 2004: 37-38).

Relativamente à abrangência deste direito, a Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 77º, contempla a participação da comunidade discente na gestão democrática das escolas. Esta consagração revela que *“a participação dos alunos nas organizações educativas formais, para além de ser uma prática fundamentada em razões pedagógicas, aparece também assumida como um direito da criança que deve ser respeitado pelos pais, professores, educadores e pelo Estado”* (Formosinho, 2004:38). Como exemplo da aplicabilidade deste direito temos as Associações de Estudantes, cujo mecanismo se revela essencial para os alunos, designadamente, para solicitar ou reivindicar direitos ou assuntos que não se enquadrem nos seus interesses

e expectativas dos alunos. Permitir às crianças que defendam os seus interesses ou necessidades comuns e actuem em cooperação na realização de projectos constitui um elemento fundamental à promoção de uma educação democrática e à formação de cidadãos activos e responsáveis.

Dos direitos-protecção apenas destacamos os direitos educacionais e culturais (artigos 13º e 28º). Estes direitos baseiam-se na ideia a partir da qual o ser humano é reconhecido, independentemente da sua condição social, como um sujeito de direitos, ao qual lhe é garantido a igualdade de acesso e de oportunidades a uma educação, sem que exista qualquer motivo discriminatório ou selectivo. O direito que se identifica com o acesso à educação escolar básica para todos tornou-se num dos marcos fundamentais à consistência dos propósitos do texto convencional de 1989. Este direito estende-se não só ao acesso ao ensino básico obrigatório e gratuito, disperso pelos vários ciclos, como também à possibilidade concedida à criança de, em função do leque de oferta em termos de vias de formação e atendendo à sua tendência vocacional, escolher por aquela que vá de encontro a um ensino superior compatível com o que deseja ser no futuro.

Apesar de todos os direitos da criança serem universais, a aplicação dos mesmos não é uniforme em todo o mundo, por variados e múltiplos factores. Deste modo, aprender a actuar pela cooperação, pela solidariedade e entreajuda, sobretudo com os mais desfavorecidos, é uma parte integrante no pleno desfrute do direito à educação. A educação será assim a “arma” mais importante no combate às desigualdades e discriminação, tal como defende Freire (1993): *“Um direito e um dever dos cidadãos do Primeiro Mundo: o de se baterem por uma escola mais democrática, menos elitista, menos discriminatória.”* (Freire, 1993.22)

Esta pequena reflexão sobre alguns dos direitos que pertencem à Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), à Convenção Internacional (1989), entre outros documentos, permite-nos realçar o papel da criança nos vários âmbitos da educação.

Esta valorização da criança como individualidade já remonta os ideais de Rousseau e os múltiplos discursos pedagógicos operados entre os finais do século XVIII e os princípios do século XX, primordialmente identificados com o movimento da Educação Nova, que aprofundaremos no II capítulo.

## **1.2 Educar para a cidadania no caminho da democracia**

Segundo Figueiredo (2001) cidadania define-se como a qualidade do indivíduo livre, desfrutando dos direitos civis e políticos, assumindo simultaneamente as obrigações que esta mesma condição lhe conduz (os deveres). Assim, refere: *“a cidadania é o vínculo jurídico-político que, traduzindo a relação entre um indivíduo e um estado, o constitui perante esse estado num conjunto de direitos e obrigações”*; *“a cidadania, tal como a liberdade, não se impõem, mas constroem-se, organizando-se como tarefa que deve ser, afinal, o próprio cerne da educação de crianças e jovens em fase de formação da sua personalidade e que se pretende que sejam cidadãos responsáveis”* (Figueiredo, 2001:7).

Deste modo, podemos afirmar que ser cidadão é um “estatuto”, a que estão ligados os direitos e os deveres, definidos num quadro de vida comunitária. (Perrenoud, 2002).

Figueiredo advoga um “equilíbrio” entre a necessidade de *“harmonizar o ponto de vista do indivíduo (os seus direitos) com o ponto de vista da comunidade (os deveres)”* (Figueiredo, 2001:7). Defende assim, uma educação para a *“cooperação social” em detrimento de uma educação para a “competição exacerbada”* (idem).

Na actualidade, as sociedades enfrentam fenómenos diversos e contraditórios: os progressos económicos e a pobreza extrema; a globalização da economia e a intensificação dos nacionalismos; novas guerras, ondas de violência e os movimentos voluntários de entreajuda emergindo na sociedade civil; o aumento do individualismo e a incidência de movimentos de solidariedade; os valores ligados ao tradicionalismo e o surgimento de outros, como por exemplo, os valores ecológicos (Figueiredo, 2001).

É perante este panorama, referente à caracterização das sociedades actuais, que a educação para a cidadania se torna uma tarefa urgente na responsabilização de todos pelo controlo da evolução tecnológica:

*“o debate democrático, a participação dos cidadãos nas decisões importantes sobre as grandes questões científicas e tecnológicas, a força de uma opinião pública esclarecida, são os meios fundamentais para conseguir controlar a mudança técnica, refrear os seus ímpetos*

*no que poderia ter consequências desastrosas para a humanidade”*  
(Figueiredo, 2001:9).

A escola, tal como a sociedade, atravessa as mesmas contradições, no entanto, também engloba “forças favoráveis” à concretização de uma sociedade mais humana, com direitos, justiça, com princípios de liberdade, igualdade e fraternidade (Perrenoud, 2002).

Mas qual o papel da escola na concretização deste projecto democrático?

A escola, ao longo da história, esteve sempre ligada à construção de estados democráticos e por isso ligada a pressupostos como a libertação do Homem pelo poder do saber e da razão e a valorização do pensamento e da expressão. Contudo a apropriação do saber e da razão crítica não garante a ética dos indivíduos, pois continua a existir crimes, pessoas maltratadas, trabalhadores explorados, imigrantes privados de direitos, doentes mal servidos em centros hospitalares, etc. Isto acontece sobretudo porque essas pessoas não possuem na maior parte das vezes meios para se defenderem, nem compreendem os mecanismos de que são vítimas e que levam à sua exclusão social (Perrenoud, 2002).

A democratização do saber e das relações, a luta contra as desigualdades sociais e a formação de cidadãos mais livres, autónomos, responsáveis e capazes, é um dos desafios que se impõe à escola do século XXI.

Também a Constituição da República Portuguesa transmite o pressuposto da democratização da educação como condição essencial na diluição/eliminação das desigualdades sociais, nomeadamente quando, no artigo 73º consagra que:

*“(...) o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.”*  
(CRP, 2005:Artº 73º).

Perrenoud (2002) defende que para se educar para a cidadania a escola tem de cumprir as suas promessas: *“dar a cada um meios de controlar a sua vida pessoal e de poder participar na vida da cidade.”* (Perrenoud, 2007:39).

A educação cívica, como disciplina escolar, é apenas uma parte da educação para a democracia, pois esta não se reduz a uma transmissão de valores e conhecimentos. A educação para a democracia passa, antes de mais, pela *“construção de meios intelectuais, de saberes e de competências que constituem outras tantas fontes de autonomia, de capacidade de se expressar, de negociar, de mudar o mundo.”* (Perrenoud, 2002:40).

Considerando esta perspectiva a cidadania só se aprende pelo seu efectivo exercício e pela promoção de uma ética de participação que faça da escola uma comunidade de vida democrática e dos actores sujeitos autónomos e responsáveis, construtores de sentidos.

A escola, enquanto espaço privilegiado de acção da criança, deverá por isso reunir todos os meios, no sentido de lhe permitir não apenas o usufruto do exercício dos seus direitos e liberdades, como também orientá-la no assumir das suas responsabilidades como cidadão.

Efectivamente, é na escola que ela convive com os seus pares, que partilha ideias, experiências, que indaga, que aprende, que participa e explora todas as suas potencialidades. Portanto impõe-se que a condição “participação” esteja no centro da organização de um espaço que reflecta o exercício da cidadania: é um elemento potenciador da construção colectiva, negociada e cooperada; figura da democracia; da igualdade e da justiça; da tolerância e do respeito pela diferença, logo, da solidariedade.

Bernstein (1998) identifica duas condições para uma democracia eficaz, que traduzindo para o contexto escolar se resume do seguinte modo:

Por um lado, os indivíduos devem ter interesse, não só em receber, como, também, em dar algo à sociedade, então *“os pais e os alunos devem sentir que têm interesse nela (na escola)”*. Por outro, como *“os indivíduos devem confiar que as instâncias políticas em que eles crêem satisfarão esses interesses ou cederão terreno se não o conseguirem”*, então os pais e os alunos devem *“confiar que as instâncias da escola satisfarão ou reforçarão esses interesses ou, caso contrário, terão que dar boas razões que expliquem porque não o fazem”*. (Bernstein, 1998: 24-25)

Bernstein (1998) afirma que estarão, assim, criadas as condições para a institucionalização de três direitos nas escolas, relacionados entre si:



1. Direito ao *“reforço do indivíduo”, que supõe a possibilidade de ultrapassar os limites das suas capacidades individuais tornando-se em condição para a sua auto confiança. Esse reforço não se refere, apenas ao “direito a ser mais no plano pessoal, (...), intelectual (...) social (...) material, como também o direito aos meios para a compreensão crítica e para as novas possibilidades”* (Bernstein, 1998: 25).
2. Direito *“a ser incluído social, intelectual, cultural e pessoalmente”* (idem). Direito a ser incluído e não a ser “absorvido”, o que exige o direito a ser independente e autónomo.
3. Direito a participar, entendendo que *“(a) participação não se refere só ao discurso, à discussão, mas também à prática, e uma prática que deve ter resultados”*(ibidem).

Não basta, contudo, ter belos discursos se na realidade não se pratica a democracia.

Existem exemplos de práticas de democracia como, por exemplo, as assembleias de turma de Freinet que são pouco frequentes. O que acontece é que a participação dos alunos e mesmo dos estudantes universitários é muitas vezes um *“simulacro, uma maneira de impor melhor as decisões vindas de cima em vez de as negociar”* (Perrenoud, 2002:42).

Perrenoud (2002) elucida-nos sobre os constrangimentos que envolvem a escola, pois por um lado esta não pode funcionar de forma independente, em «auto-gestão» e sobreviver enquanto permitam as leis do mercado e, por outro, não pode ser controlada apenas pelos seus utentes, uma vez que está sob a tutela do Estado enquanto poder organizador que garante a instrução de todos.

Apesar desta complexa vida da escola, esta ainda possui uma “margem de manobra” para desenvolver a prática democrática.

Esta prática poderá passar por um conjunto de opções que favoreçam a assunção de responsabilidades individuais e colectivas.

No interior da turma, certas práticas e contratos pedagógicos, certas formas de diferenciação pedagógica ou gestão da aula vão nesse sentido, assim como, a introdução de ferramentas e instrumentos de mediação pedagógica. Neste âmbito podemos consultar os dispositivos na tradição da

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem educação nova e das pedagogias activas, cooperativas e institucionais. (Perrenoud, 2002), que no capítulo II abordaremos com maior profundidade.

No entanto, Perrenoud (1995) caracteriza globalmente essas novas didácticas em:

*“ – pôr o acento no aluno, enquanto sujeito activo da sua própria aprendizagem, mais do que sobre o professor enquanto distribuidor do saber;*

*– insistir sobre a construção progressiva dos conhecimentos e do saber-fazer não apenas através de uma actividade própria mas igualmente através das interacções sociais tanto entre alunos como entre o professor e os alunos;*

*– desejar juntar as disciplinas, privilegiar competências funcionais e globais por oposição às aquisições conceptuais e aos saberes fragmentados;*

*– desejar abrir a escola à vida, assentar as aprendizagens escolares em experiências do quotidiano, das “vivências” dos alunos;*

*– respeitar a diversidade das personalidades e das culturas;*

*– valorizar a autonomia da criança, do self-government do grupo-turma, pelo menos dentro de certos limites;*

*– atribuir uma maior valorização à motivação intrínseca, ao prazer, ao desejo de descobrir e de fazer, por oposição às práticas tradicionais da recompensa e do castigo;*

*– atribuir uma maior importância aos aspectos cooperativos do trabalho escolar e ao funcionamento do grupo turma, por oposição às tarefas estritamente individuais e à competição entre alunos;*

*– atribuir uma maior importância à educação e ao desenvolvimento da pessoa, por oposição a uma centração exclusiva sobre os saberes ou o saber-fazer.” (Perrenoud, 1995:128).*

Estas práticas passam pelo investimento na experiência de vida dos alunos e na relação com o saber, no sentido também de uma preparação para a cidadania:

*“Se a escola quiser favorecer a aprendizagem da cidadania, a primeira coisa a fazer é, portanto, tornar possível e provável, junto dos alunos de todos os níveis de ensino, o exercício da cidadania, fundamento de uma postura ética e de competências práticas transponíveis para o conjunto da vida social.” (Perrenoud, 2002:44).*

A aprendizagem pela democracia passa, então, pela experiência, que formalmente na escola se efectua através do “currículo real”, mas também



A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem através de vivências não formais, o designado “*currículo oculto*” (Perrenoud, 2007:44). Uma aprendizagem que obriga, enfim, a questionar o “*ofício de aluno*”, tal como Perrenoud (1995) o define, relacionando-o com o sistema de trabalho pedagógico de traços bem conhecidos que Perrenoud (1991) descreve assim:

- “1. Uma falta permanente de tempo e de flexibilidade para seguir por atalhos, agarrar as ocasiões, responder a um apelo;*
- 2. Fortes reticências ou dificuldades em negociar com os alunos, tendo em conta as limitações e o pouco grau de liberdade dos professores;*
- 3. Um recurso permanente às recompensas ou às sanções externas (notas, competição, promoção, punições) para pôr os alunos a trabalhar. O que conduz a uma relação utilitarista de trabalho, em função da nota e da selecção mais do que o domínio de saberes e de saber-fazer valorizados como tal;*
- 4. Uma fraca diferenciação do ensino (horário, espaços, planos de estudo, meios de ensino, formação de professores concebida em função de um ensino frontal);*
- 5. O peso das tarefas fechadas, dos exercícios, das rotinas, por oposição às pesquisas, às situações abertas, aos projectos, à criatividade (actividades consideradas demasiado pesadas, demasiado arriscadas, demasiado difíceis de avaliar);*
- 6. A onnipresença da coacção e do controlo para que os alunos venham às aulas e trabalhem, mesmo sem desejo nem interesse. Um contrato didáctico baseado, muitas vezes, num medo da desordem e da batota, na desconfiança, na lei do menor esforço;*
- 7. O espaço imenso ocupado pela avaliação formal (sucessão de provas, pressões para atingir o sucesso, preparação intensiva para os exames) em detrimento do tempo de ensino;*
- 8. Relações bastante “burocráticas” entre professores e alunos, cada um no seu papel, no seu ofício, no seu território.” (Perrenoud, 1995:16-17).*

Considerando estes pressupostos, será possível pensar algum dia numa “*escola ideal que permitisse o exercício correcto do ofício de aluno como prefiguração do de cidadão*”? (Perrenoud, 2002:44).

Talvez experimentando o exercício da democracia, participando, cooperando, construindo aprendizagens significativas. Um desafio que nos obriga a perguntar: que exigências se colocam aos professores neste projecto?

Considerando a necessidade de instituir a democracia na sala de aula e promover a aprendizagem da cidadania, transformando assim a relação pedagógica e a gestão do trabalho da turma (Perrenoud, 2002), exigem-se novas competências por parte do(s) professor(es).

Estas novas competências traduzem-se na concepção de Perrenoud (2002) numa *“nova identidade profissional e um empenhamento diferente na profissão e no estabelecimento, uma outra relação com o saber e com os alunos”* (Perrenoud, 2002:53).

Assim, para que a escola encontre o verdadeiro caminho democrático é indispensável a aquisição de novos conhecimentos e competências por parte dos professores na organização da instituição escolar. Tal como aponta Perrenoud (2002):

*“Organizar uma escola como uma cidade democrática não é um truque de magia, mas exige imaginação sociológica e engenharia social, pedagógica e didáctica para que a sua concretização seja possível, para que a experiência quotidiana seja simultaneamente favorável a uma aprendizagem da cidadania e compatível com as outras tarefas da escola. Uma cidade não é um império, faz parte de um conjunto, obedece a leis comuns e negocia a sua autonomia. A aprendizagem da cidadania diz respeito tanto a instituições internas edificadas na esfera de autonomia como à participação num sistema mais vasto de que o estabelecimento faz parte.”* (Perrenoud, 2002:53).

Assim, a cidadania é um processo que se constrói de forma global com o contributo e participação de todos (professores, alunos, pais e outros intervenientes), organizando-se como uma tarefa essencial da Educação, na formação de crianças e jovens.

A educação para a cidadania não assenta apenas em valores democráticos de participação, como implica práticas pedagógicas coerentes com os valores defendidos. (Figueiredo, 2001).

*“Instaurar o debate em torno do saber em construção é uma competência que se situa no cruzamento da didáctica e da gestão da aula, fundada, por um lado, numa cultura científica e epistemológica e, por outro, numa familiarização com os conhecimentos pedagógicos cooperativos e institucionais.”* (idem:54).

Só se conseguirá encontrar o caminho certo se houver uma reflexão colectiva e um debate profundo sobre a cidadania, *“acompanhado por uma análise regular das situações educativas, das práticas e das competências em*

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem *jogo, das culturas e dos funcionamentos institucionais, do peso das expectativas, dos valores e das estratégias das famílias.*” (ibidem:54).

Assim, a evolução concretizar-se-á mediante uma “tomada de consciência” por parte dos professores das suas responsabilidades, e um modo de assumir o poder na instituição, que terá como projecto a aprendizagem da cidadania. (Perrenoud, 2002). Deste modo, os professores em colaboração com outros intervenientes assumirão a responsabilidade de despoletar a aprendizagem da cidadania. A participação efectiva da criança poderá ser a ferramenta-chave para uma educação com qualidade: *“A qualidade da educação não é um dever, é um direito, é uma exigência que as crianças têm que ver garantido pela escola”* (Roldão, 1999:146).

### **1.3 A participação no contexto educativo**

Ainda que seja possível encontrar uma raiz etimológica para a palavra participação que deriva etimologicamente do verbo latino *participare*, o qual significa tomar parte, há que reconhecer que estamos perante uma palavra que tem vindo a ser sujeita a utilizações ambíguas e contraditórias.

Daí que Paterman (1970) proponha três tipos de designações para a participação:

- a participação plena, onde o poder é partilhado de forma concreta por cada pessoa;
- a participação parcial, onde cada um tem o poder de influenciar as decisões, mas não de as tomar directamente;
- a pseudo-participação, onde as questões já foram decididas anteriormente, real ou formalmente. (cit. in Guerra, 2005:120).

Neste âmbito, importa aprofundar as questões que abarcam o problema da participação no contexto escolar.

Segundo Guerra (2005) a participação não tem um carácter somente instrumental mas encerra em si mesmo uma “virtude democrática”. E por isso constitui uma responsabilidade das escolas a promoção de valores democráticos: *“Numa democracia, a escola deveria encarnar os valores democráticos, e educar os alunos e as alunas em atitudes de tolerância, respeito, igualdade, solidariedade, cooperação e participação.”* (Guerra, 2005:121).

Segundo esta perspectiva, a escola em concomitância com a sociedade, deve promover processos e estratégias de aperfeiçoamento dos seus mecanismos de participação cívica.

Mas como educar para a participação em contextos sociais onde participar é uma operação mitigada?

Sendo esta uma questão decisiva, imposta, no entanto e antes de mais, enfrentar o que Guerra apelida de falácias que envolvem o conceito de participação. Segundo Guerra (2005) defrontamo-nos com dois tipos de falácias: uma refere-se à ideia que a participação deve ser algo doado, que se oferece de forma gratuita, tal como a liberdade, enquanto a outra reside na

*“redução dos âmbitos da participação”* (idem:122), ou seja, a participação que se circunscreve a questões sem importância ou a questões pontuais.

Falácias estas que, no caso da Escola, se aplicam quer ao modo como se dinamiza o processo de ensino-aprendizagem, quer ao modo como se anima a gestão global da dinâmica da escola.

A participação pode ser encarada, assim, em função de dois âmbitos principais (Guerra, 2005):

- na participação na vida da aula – a gestão da aula depende da interacção dos agentes principais, professor e alunos.
- na gestão da escola – a legislação conduz a participação dos diversos actores da comunidade educativa através dos Conselhos Escolares, que podem ou não favorecer uma efectiva participação, sobretudo na tomada de decisões.

Para que a participação seja concretizada de forma efectiva é necessário haver estruturas que conduzam a essa participação, pois não chega a vontade de participar.

Estas estruturas deverão ser criadas e organizadas de forma democrática, avaliando a sua eficácia regularmente.

Deste modo, Guerra (2005) aponta as múltiplas formas de exercer a participação, sobretudo respeitante aos alunos:

- Dando opiniões – dar ideias e sugestões, realizando críticas;
- Actuando na instituição – assumir um comportamento e/ou postura na concretização das actividades diárias.
- Assumindo funções de representação – representar cargos em órgãos de gestão da escola;
- Tomando decisões – fazendo-o de forma livre, sem grandes condicionamentos, por parte do professor;
- Avaliar a actividade – reflectir sobre os processos e as práticas em colaboração.

Estes campos que acabamos de enumerar conferem, de facto, um sentido à participação educativa, contudo existem muitas contradições que estão dependentes quer dos actores que as colocam em prática, quer das políticas e dinâmicas que afectam a vida das instituições.

A equipa directiva, os professores das escolas têm de impulsionar a participação, convictos de que se trata de um valor educativo e social (Guerra, 2005). A participação desencadeará uma aprendizagem educativa muito importante para o exercício da vida democrática. Para além de que, a participação activa gera nos indivíduos vínculos de pertença e de interesse e motivação. (Guerra, 2005). Os alunos, por exemplo, devem participar e aprender a participar, o que acaba por interferir quer na qualidade das aprendizagens que realizam, quer no âmbito do projecto de formação pessoal e social que lhes diz respeito.

No entanto, como já foi referido, existem alguns obstáculos ao êxito da participação, os quais tendo a ver com uma constelação de factores diversos nos obriga a reflectir sobre a organização e gestão das escolas como alavanca capaz de potenciar ou obstaculizar a participação como um valor de referência da cultura institucional daquelas.

Há que reconhecer que a participação é um processo que exige tempo e a formação de *“um clima em que a colaboração, a confiança, a comunicação, a motivação façam parte do tecido cultural de uma organização, é uma tarefa que exige tempo e constância”* (Guerra, 2005:129). Uma tarefa que nos obriga a pensar nas questões relacionadas com o clima de escola, a partir da qual possamos superar o cepticismo e repensar o individualismo como modo de vida no seio das escolas.

## **Capítulo II – Escola e participação dos alunos: questões e perspectivas**





Neste capítulo pretende-se promover uma reflexão acerca das pedagogias modernas que marcaram a história da Educação e que deixaram um património pedagógico e didáctico inestimável. Deste destacamos o legado do “Movimento da Educação Nova”, em função do qual se sustentam as reflexões e contradições das apelidadas pedagogias da aprendizagem (Atlet, 1999).

Assim esta reflexão organiza-se em duas partes, uma primeira onde se analisam as asserções sobre «Escola Tradicional», realçando a emergência e característica do modelo de educação escolar, bem como o processo de afirmação do «paradigma da instrução» e uma segunda parte onde se confere visibilidade aos discursos de alguns dos pedagogos mais emblemáticos do «Movimento da Educação Nova», de forma a reunir as ideias que estruturam as pedagogias da aprendizagem.

Nesta análise, o que se ambiciona, sobretudo, é debater as implicações do reconhecimento dos alunos como actores educativos, activos e autónomos, como condição necessária à concretização de um projecto de formação adequado aos desafios, exigências e valores das sociedades democráticas.

A questão principal deste debate coloca-se em saber se o paradigma da aprendizagem é a alternativa ao paradigma pedagógico da instrução (Trindade, 2003).

## **2.1 A emergência da escola na trajetória da Educação**

A Educação foi uma intenção que esteve sempre relacionada ao facto de grande parte do comportamento humano ser conduzido pela capacidade de aprendizagem do indivíduo. É esta capacidade que permite, de algum modo, a realização do humano em cada um de nós e da humanidade em geral.

É pela educação que nos construímos como pessoas, ainda que um tal projecto possa assumir configurações diversas e acontecer de formas distintas. Se é certo que é por via da apropriação, posterior, recriação do património cultural comum que existimos enquanto seres humanos, importa compreender que na história da humanidade nem sempre tal apropriação implicou a necessidade de um contexto educativo tão especializado como a Escola o é para o fazer.

A construção da Escola é expressão da «matriz da Modernidade», decorrente das várias transformações que sucediam na Europa e na América, no decurso do século XVIII. Matriz essa que encerra no Iluminismo a referência maior desse movimento de transformação civilizacional.

Um movimento que percorreu toda a Europa, na Inglaterra conhecido por “Enlightment”, na Alemanha por “Aufklärung” e em França como “Lumières”, sendo, sobretudo, marcado quer pelo primado da Razão que deveria guiar os homens, dando-lhe autonomia e reflexão, bem como a ideia da regeneração da natureza e da sua bondade natural, conceitos tão explícitos na obra de Rousseau, quer pela ideia de progresso na história, tal como defendia Condorcet.

O Iluminismo é segundo Kant a saída do homem da sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável: *“Menoridade, isto é, incapacidade de se servir do seu entendimento sem a orientação de outrem, menoridade de que ele próprio é responsável, visto que a sua causa reside não num defeito do entendimento mas numa falta de decisão e de coragem de se servir dele sem a orientação de outrem. Sapere aude!”* (Kant, 1784 cit. in Marques, 2001).

Foi neste século, crente no poder da razão, nos benefícios do progresso, na liberdade e autonomia, que a escola se afirma como um espaço que

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem subordinado ao espírito das Luzes, permitia potenciar o poder libertador do conhecimento.

Desenganem-se, contudo, aqueles que olham para a emergência da Escola como um movimento consensual. Sabe-se, apenas, que a Escola como instituição política de massas gerida e regulada pelo Estado corresponde, no Ocidente, a um movimento sincrónico (Nóvoa, 1995), do mesmo modo que se sabe que estamos longe de nos confrontarmos com uma instituição que responde aos mesmos propósitos e que pressupõe, do ponto de vista da sua afirmação social e política, as mesmas causas.

É Matos (1999) que aborda o quadro de tensões subjacentes à emergência da Escola, referindo-se, em primeiro lugar, à concepção de Rousseau que elege a valorização do sujeito, como finalidade da acção educativa nas escolas, criando um novo objecto para a educação: a criança e a necessidade de promover o seu estudo (Matos, 1999). Rousseau exalta o indivíduo como um ser emancipado, liberto de constrangimentos sociais, que o impedem de se afirmar como pessoa (Matos, 1999). Para Rousseau, *“o princípio que organiza a legitimidade educativa é a subjectividade humana, expressa na ideia de natureza dotada de autofinalidade”* (Matos, 1999:73).

Outra perspectiva a que Matos se refere é a de Condorcet que define a Razão como a principal finalidade educativa da Escola como condição da libertação do indivíduo. *“É a objectividade científica e técnica, correspondendo-lhe, como função articulatória da actividade educativa, a do instruir”* (idem:74). Um instruir que visa modelar a pessoa humana de acordo com os parâmetros da Modernidade.

A perspectiva de Hegel é a terceira que Matos (idem) convoca. Uma perspectiva que valoriza a necessidade da escola estar sob a tutela do Estado, para a formação de cidadãos vinculados a uma pátria (Matos, 1999). Hegel defende a educação escolar como uma causa pública e o investimento do Estado no projecto de construção da Escola como instituição educativa primordial, no âmbito do projecto da Modernidade (Trindade, 2003). É que para Hegel *“a escola é portanto a esfera mediadora que faz passar o homem do círculo familiar para o mundo das relações naturais, do sentimento e da inclinação para o elemento da coisa (do mundo efectivo).”* (Hegel, 1994:61).

Estas diferentes perspectivas, representadas por Rousseau, Condorcet e Hegel, visam esclarecer a relação entre o Indivíduo, a Razão e o Estado, que

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem expressão as tensões da Modernidade (Trindade, 2003) e marcam as vicissitudes do projecto de emergência e afirmação da Escola no século XVIII e XIX.

Assim, Rousseau reflecte a importância da emancipação do indivíduo face às regras e autoridade inquestionável, Condorcet atribui importância à racionalidade da técnica e da ciência e por último Hegel atribui à defesa da educação escolar como uma razão do investimento do Estado no sector de construção da Escola (Trindade, 2003).

Foi neste contexto de pressões que escola e o modelo de educação escolar começaram a afirmar-se em função do fulcro do acto de instruir.

## **2.2 A afirmação e emergência do paradigma da instrução**

Nos séculos XVIII e XIX a instrução aparece como o pilar na afirmação da escola e do modelo de educação escolar, visto que respondia de modo eficaz aos desígnios históricos, políticos e culturais da época. A instrução seria então *“um modo de formação que (...) condiciona a actividade do sujeito a um regime de desenvolvimento segundo a ortodoxia do que está instituído, com o sacrifício da possibilidade de construir uma identidade que se reconheça como alteridade e não apenas como reprodução”* (Matos, 1999 cit. in Trindade, 2003:12).

Este modo de formação caracterizava-se pela afirmação de um saber normativo e inquestionável a que Foucault (1977, cit. in Trindade, 2003) denominou de poder disciplinar. Assim, disciplinar e instruir seriam duas finalidades da Escola, assumindo-se esta como uma instituição capaz de contribuir para a resolução de problemas quer de carácter educativo quer de carácter social (Trindade, 2003:13). Assim, a instrução como estratégia de formação permite potenciar a Escola no processo de regulação e controlo social.

Esta estratégia supõe precisamente uma intencionalidade de acção que abrange três instâncias: a instância do *“dar lições”* (referente à ciência e ao conhecimento); a instância do *“informar”* (transmitir conteúdos sob a forma de regras, factos ou acontecimentos) e a instância do *“advertir”* (no sentido de prevenir e ao mesmo tempo o de sentir a sua posição) (Matos, 1999:82). Três instâncias que, de algum modo, corporizam o projecto que tipifica a denominada «Escola Tradicional» e a sua dinâmica, ao nível dos programas escolares, das metodologias e materiais utilizados e do papel dos professores e dos alunos.

De um modo geral, o que a «Escola Tradicional» preconiza é que a aprendizagem decorre de um modo standardizado, onde todos os alunos aprendem da mesma maneira e, segundo Dewey, em função *“da necessidade de preparar as novas gerações para assumir responsabilidades no futuro e obter sucesso na vida que um dia há-de ser vivida. É-se obrigado, por isso, a partir de prescrições que nada têm a ver com as crianças tal como elas são, mas com os adultos que queremos que elas venham a ser”* (Trindade,

2003:79). Como consequência, trata-se de um sistema de ensino onde o professor é a pedra basilar e o aluno adopta um papel passivo, receptor do repositório de informação e sabedoria transmitido pelo professor. O aluno é uma tábua rasa e as experiências prévias do aluno não são tidas em consideração no processo de ensino-aprendizagem.

Os programas escolares, por sua vez, vão de encontro aos pressupostos pelo qual este movimento se rege. Segundo Trindade (2003) socorrendo do testemunho e da reflexão de Amélie Hamaïde, o que caracteriza os programas da «Escola Tradicional» é:

- a falta de ligação entre as diferentes actividades educativas;
- o conteúdo programático pouco adequado aos interesses e necessidades da criança;
- o facto de não ser tido em conta o funcionamento cognitivo das crianças aquando da organização curricular pelas diferentes disciplinas;
- favorecimento de conteúdos e disciplinas que fomentam a capacidade de assimilação e memorização da criança e que elegem o método expositivo como principal método de ensino;

Trindade (2003) complementa as limitações apontadas por Hamaïde quando se refere à *“atomização incoerente da realidade”* (Trindade, 2003:81), fruto da fragmentação do saber pelas diferentes disciplinas e também à *“concepção coisificada e cumulativa do saber”* (Trindade, 2003:81). Depreende-se que estas afirmações de Trindade sejam uma crítica à parca transversalidade das diferentes áreas do saber pelas diferentes disciplinas e uma chamada de atenção para a falta de sentido que as aprendizagens escolares ocupam na mente dos alunos que são abrangidos pelo modelo da «Escola Tradicional». Tal como Trindade (2003) refere, a denúncia dos programas escolares no âmbito do modelo da «Escola Tradicional» representa uma denúncia mais ampla, *“é a denúncia de uma racionalidade educativa a partir da qual se acredita que se deve ensinar segundo percursos lineares, como se a aprendizagem ocorresse através de métodos e de programas organizados sequencialmente, segundo uma lógica exterior aos indivíduos que aprendem”* (Trindade, 2003:80).

A instrução, por sua vez, como modo de formação dos alunos no âmbito do modelo da «Escola Tradicional» é criticada, ou posta em causa, pelos pedagogos do Movimento da Escola Nova segundo duas perspectivas: a falta de ambições educativas e a fiabilidade da instrução enquanto estratégia de ensino (Trindade, 2003).

A falta de ambições educativas do processo de instrução prende-se essencialmente com as pretensões ou objectivos de um professor-instrutor perante a educação que pretende desenvolver no aluno. Trindade (2003) recorre-se de uma das parábolas de C. Freinet para explicar melhor esta limitação do processo de instrução. Assim, Freinet questiona-se sobre qual o objectivo de um instrutor de condução para com um aluno. A resposta avizinha-se simples para Freinet, garantir que esse aluno consiga a carta de condução. No entanto o mesmo autor refere que se o instrutor agisse como um professor, este estaria não só interessado no produto final (obtenção da carta) mas estaria também interessado no tipo de condução que o aluno iria praticar, se este iria respeitar regras de cidadania, se este iria salvaguardar não só a vida do próprio mas também a dos outros.

Dewey (2002), finalmente, sobre este assunto denuncia, ainda, o facto de os programas educativos serem desenvolvidos a partir do exterior, o que representa a falta de consideração pelo repositório de experiências das crianças, assim como os seus interesses, saberes prévios e ambições. Trindade (2003) acrescenta que esta crítica de Dewey remete para o rol de críticas efectuado anteriormente sobre o modelo da Escola Tradicional, que passam pela denúncia de uma “*normatividade metodológica*” (Trindade, 2003:91) e da gestão estandardizada de programas de ensino (idem).

## **2.3 O Movimento da Educação Nova e a aprendizagem com finalidade educativa**

É perante o conjunto de críticas sumariamente enunciado que se explica, em larga medida, a afirmação da necessidade de uma abordagem diferente acerca do modo de desenvolver o projecto de educação escolar. Abordagem esta que se corporiza no que vem a ser designado por «Movimento da Educação Nova»<sup>1</sup>.

O desenvolvimento do «Movimento da Educação Nova» surge como oposição às correntes pedagógicas que caracterizaram e deram força à homogeneidade da «Escola Tradicional». Tal como refere Trindade (2003) quando se baseia em F. Bartolomeis, *“as propostas de inovação pedagógica se constroem, também, em função da abordagem crítica das propostas tradicionais e contribuindo para, de alguma maneira, mapear o campo a partir do qual se discute o estatuto e a função do método na Escola dita tradicional”* (Trindade, 2003:73).

É num contexto de estratégias de natureza instrutiva, predominantes da abordagem tradicional do modelo de educação escolar, concebendo pouco espaço para a livre expressão das crianças na escola, que o «Movimento da Educação Nova» reivindica a valorização da infância, conferindo centralidade ao aluno no processo educativo, o que exprime uma pedagogia de natureza puerocêntrica (Trindade, 2003). Pedagogia esta que é legitimada pelas concepções de Jean Jacques Rousseau relativamente à infância e à educação: *“A infância tem maneiras de ver, pensar, de agir que lhe são próprias; nada há de mais insensato que querer substituí-las pelas nossas.”* (Rousseau, 1990:80).

Esta inovadora sensibilidade relativamente à concepção de infância é desde logo notada em Rousseau numa das suas obras mais emblemáticas, o *Émile*: *“Ninguém conhece a infância: quanto mais se seguem as falsas ideias que dela se tem, mais longe se fica de as conhecer. (...) Procuram sempre o homem, na criança, sem pensarem no que ela é, antes de se tornar homem.”* (Rousseau, 1990:9-10)

---

<sup>1</sup> «Movimento da Educação Nova» será a designação, em língua portuguesa, que neste trabalho se utilizará para referir à «Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle» e aos pedagogos que se relacionam ou são relacionados com o movimento pedagógico que este constituiu.



O testemunho de Rousseau centralizou-se, principalmente, na falha que a humanidade e os pedagogos tiveram em conceber a criança na sua especificidade, apenas considerando-a como um adulto em miniatura.

Defendia também a afirmação da bondade natural da criança em confronto com a influência nefasta da sociedade, que corrompe todos os homens que nela se inserem (Ayuste, Flecha, López Palma & Lleras, 1994).

Rousseau propõe um projecto educativo que exige a instauração de uma ordem social baseada no respeito pelas leis da natureza.

Terá sido nesta redefinição de humanidade, assente na liberdade e na perfeição do Homem, que Rousseau perspectiva o conceito de infância e de educação.

Na conhecida teoria do “bom selvagem” Rousseau (1990) valoriza as capacidades inatas do indivíduo e defende a sua evolução através de uma educação pela liberdade. Considera assim a naturalidade do Homem como uma condição na concretização da educação. Tal como afirma:

*“O nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Aquele de entre nós que melhor souber suportar os bens e os males desta vida, é, na minha opinião, o mais bem-educado; daí que a melhor educação consiste menos em preceitos que em exercícios. Começamos a instruir-nos quando começamos a viver; a nossa educação começa connosco; o nosso primeiro perceptor é a nossa ama. Assim, essa palavra educação tinha, para os antigos, um sentido diferente do que hoje lhe atribuímos: significava alimentação”* (Rousseau, 1990:21)

Neste sentido, considera que todas as crianças têm direito à liberdade e ao usufruto dessa liberdade, condenando qualquer tipo de práticas que a limitem.

Embora considera necessária a intervenção do mestre, esta não deverá por em causa jamais a liberdade do aluno, induzindo uma aprendizagem por obrigação. A criança, porque é humana, tem direito a determinadas liberdades, próprias da sua liberdade natural. Razão pela qual Rousseau profere:

*“Alarmais-vos por vê-la consumir os seus primeiros anos a não fazer nada. Mas que ideia é essa? Ser feliz não será nada? Saltar, brincar, correr durante todo o dia será não fazer nada? Durante toda a sua vida, a criança não voltará a estar tão ocupada”* (Rousseau, 1990: 101).

Este direito da criança e o respeito pela ordem natural existente em cada criança faz emergir o conceito de “*educação negativa*” (Claparède, 1931: 107; Soetård, 1994: 30 cit. in Trindade, 2003).

Assim, a “educação negativa” implica a negação de qualquer intervenção que prejudique o desenvolvimento da criança, nomeadamente a acção abusiva de um professor ou de um adulto, que lhe imponha um ritmo de aprendizagem.

O contributo de Rousseau foi fundamental para a expansão e modernização das representações e das práticas da infância. As suas ideias interferiram em 1789 com a Declaração dos Direitos do Homem e mais tarde com a aprovação da Convenção dos Direitos da Criança em 1989.

Simultaneamente, este pedagogo apresentou, incontestavelmente, uma filosofia educativa inovadora, cujos fundamentos inspirariam os pedagogos do «Movimento da Educação Nova» e a emergência de inovadores discursos educativos e pedagógicos, como teremos oportunidade de analisar.

Rousseau, ao valorizar a centralidade da criança e ao respeitar os seus interesses e a sua especificidade, não em função dos preceitos dos adultos e daquilo que eles projectam, favoreceu um progressivo desmoronamento do modelo tradicional de educação escolar, em favor de uma educação activa, na qual a criança deve participar, conquistando, progressivamente, a sua própria autonomia.

Por conseguinte, as pedagogias baseadas numa racionalidade de natureza puerocêntrica (Trindade, 2009) inspiraram-se na forte herança rousseuneana, cujo contributo se reflectiu no surgimento de apropriações e interpretações de diferentes pedagogos que formaram o «Movimento da Escola Nova».

As propostas destes pedagogos representam um conjunto de preocupações educativas que se define pela valorização do acto de aprender em detrimento do acto de ensinar e pela recusa da denominada «Escola Tradicional» e do paradigma da instrução (Trindade, 2009).

## **2.4 Da nova concepção de criança à produção de discursos pedagógicos**

A segunda metade do século XVIII inaugurou uma verdadeira explosão de significativas questões e interrogações pedagógicas.

De acordo com as fortes mudanças no mundo social e no campo educativo, a criança passa a ser alvo de um renovado interesse, resultado de uma crescente preocupação em compreender a sua especificidade e as suas características.

Esta situação foi, em grande medida, como já referimos, decorrente da filosofia educativa preconizada por Rousseau (retomada mais tarde por Pestalozzi e Froebel) que inaugurou um período caracterizado pela emergência de inovadores discursos educativos e pedagógicos que estiveram na origem de várias propostas decorrentes do «Movimento da Educação Nova».

Dessas propostas destacamos a escola activa de Ferrière e Steiner, a “pedagogia funcional” de Claparède, o método, apoiado nos centros de interesse, de Decroly, a pedagogia pela aprendizagem preconizada por Cousinet, a auto-educação em sentido prático e inteligente de Montessori, a escola social de Dewey, entre outras.

Pestalozzi que viveu entre o século XVIII e XIX foi um pedagogo que, profundamente influenciado pelo romantismo naturalista de Rousseau, acreditou que seria possível formar pessoas melhores se a educação recorresse a métodos naturais, privilegiando o contacto com a natureza e respeitando a natureza das crianças.

Pestalozzi considerava a educação escolar como uma continuação, ou complemento da educação doméstica e via o desenvolvimento do indivíduo como um processo natural de maturação (Marques, 2001).

Considerava que era a liberdade e a criatividade os dois aspectos mais determinantes na vida do indivíduo às quais acrescentava a unidade familiar como vector crucial para a promoção educativa, tal como nos mostra Meylan (1992): *“é necessário, antes de mais, que a sociedade esteja organizada de tal maneira que a família possa desempenhar sempre melhor a sua indispensável função. Porque somente graças a esta educação fundamental e à educação escolar, pode a criança preparar-se para a vida”* (cit. in Marques, 2001:137).

A sua filosofia educacional baseava-se num ideal de autonomia, de acordo com a ideia de que a “vida educa”, defendendo a plena liberdade de expressão, que só deverá ser interrompida caso a criança solicite uma ajuda exterior. Tal como fundamenta Pestalozzi (1799): *“Levai o vosso filho para junto da natureza, ensinaí-o sobre as colinas e os vales. Lá ele ouvirá melhor e a sensação de liberdade proporcionar-lhe-á mais força para superar as dificuldades. Nessas horas de liberdade, porém, permiti que ele seja ensinado mais pela natureza do que por vós.”* (cit. in Mayer, 1992: 342). Tal como Rousseau, Pestalozzi abordava a educação do ponto de vista dos interesses da criança e não da perspectiva do adulto, constatando a necessidade de um ensino que favorecesse o desenvolvimento harmonioso (físico, laboral, afectivo e intelectual) da criança.

Froebel, por sua vez, foi marcadamente influenciado pela filosofia educativa de Rousseau e de Pestalozzi. Defendia que a criança deveria desenvolver-se e crescer de forma natural, sem restrições. É mediante esta perspectiva que Froebel atribui uma importância preponderante ao jogo em função de promover dois aspectos fundamentais: a natureza interior da criança e a socialização. Sobre este propósito argumenta da seguinte forma: *“Uma criança que brinca integralmente, com determinação auto-activa, perseverantemente, até que a fadiga física a impeça de continuar, certamente será um homem plenamente determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu próprio bem-estar, bem como o bem-estar de terceiros.”* (cit. in Mayer, 1992: 361).

Os ideais pedagógicos de Froebel assentam em colocar a criança no centro do processo educativo, respeitando as etapas do seu desenvolvimento, sendo assim, a educação seria uma etapa do seu processo evolutivo.

Ferrière é um actor decisivo do «Movimento de Educação Nova» porque, de algum modo, é ele que confere solidez teórica e conceptual ao movimento quando redige a declaração de princípios do mesmo.<sup>2</sup>

Valorizava a congruência entre as actividades cognitivas e as actividades artísticas, técnicas e práticas, tendo por finalidade o desenvolvimento do aluno na sua globalidade, quer no campo individual como no plano colectivo. Um

---

<sup>2</sup> Ferrière foi o autor da Carta de Princípios da «Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle» (usualmente traduzido por «Movimento da Educação Nova») que foi apresentada no primeiro congresso deste movimento, em 1921, em Calais (Figueira, 1998).

desenvolvimento que não poderá ser imposto, já que deverá respeitar as especificidades das crianças. Também perspectivava a figura da criança activa e espontânea em oposição à criança receptiva e obediente. Por isso, oponha-se não à Escola, enquanto instituição educativa, mas às concepções e às práticas derivadas da abordagem tradicional do modelo de educação escolar.

Nesse âmbito Ferrière (1934) afirmava: *“Estudar, compreender e depois agir; transformar a escola; não permitir que se imponha de fora para dentro, ao corpo e à alma da criança, uma educação que é muitas vezes uma deformação”* (cit. in Trindade, 2009:5).

É esta preocupação que estará na origem da «pedagogia funcional» de Claparède, a qual se baseia numa psicologia experimental, que considera a inteligência como a capacidade para resolver problemas que o meio lhe coloca. (Marques, 2001)

Claparède contribuiu, como outros, para o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, baseado no jogo e na actividade lúdica. Tal como refere Dottrens (1992): *“A concepção funcional da educação e do ensino consiste em tomar a criança como o centro dos programas e dos métodos escolares e em considerar a educação como uma adaptação progressiva dos processos mentais a certas acções determinadas por certos desejos”* (Dottrens, 1992:269).

Claparède preferia a motivação interior e a autodisciplina do que a motivação externa e a disciplina imposta. Segundo este pedagogo, a escola deveria ser activa, mobilizando a criança para a actividade. Quanto ao papel do professor este *“deve ser um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais. Deve ser para os seus alunos mais um colaborador do que um professor magistral. Em vez de limitar-se a transmitir conhecimentos, deverá ajudar a adquiri-los por meio do trabalho e das investigações pessoais. A virtude capital está no entusiasmo e não na erudição”* (Dottrens, 1992:270).

Decroly (1929) foi outro pedagogo importante no âmbito das transformações pedagógicas, aliadas à nova concepção e representação da infância que o «Movimento da Educação Nova» promoveu.

A sua pedagogia baseava-se nos centros de interesse da criança, considerando que o seu desenvolvimento consistia num processo composto

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem por três momentos diferenciados: a observação, a associação e a expressão. (Marques, 2001).

Advogava a actividade da expressão como um momento privilegiado da produção infantil e, tal como Dewey, projectava as salas de aula como uma espécie de laboratório, de ateliê, nos quais a criança teria a oportunidade de experimentar, de viver, de despertar a sua curiosidade e promover a sua autonomia (Pourtois & Desmet, 1995).

A pedagogia para a autonomia preconizada por Decroly permitia-lhe a prática de um trabalho em liberdade que favorecesse uma real experimentação. Havia, de igual modo, espaço para a valorização do jogo e da brincadeira. Por oposição à educação tradicional, o papel do professor centrava-se, sobretudo, no registo do saber ouvir, saber guiar, saber escutar.

Em concordância com Rousseau, Decroly (1929) entende que a criança deve ser estimulada pelo contacto directo com a natureza, elemento fundamental para a estimulação das suas potencialidades: ao mesmo tempo que a olha e observa, a criança tem a ocasião de olhar para si mesma, em busca de uma gradual tomada de consciência da sua individualidade (Pourtois & Desmet, 1995).

Montessori foi outro contributo importante para o «Movimento da Educação Nova», uma vez que na sua reflexão pedagógica lançou fortes críticas à educação tradicional, em defesa de uma nova concepção de educação, resultante de uma nova concepção de infância.

Denunciou uma escola onde as crianças se encontram fechadas e escravizadas, obrigadas a permanecer curvadas sobre as carteiras, a ler e a escrever longas horas em locais fechados com reduzido espaço (Trindade, 2003). Recusava também uma escola que era incapaz de compreender o sofrimento de algumas crianças que se encontravam cansadas devido ao trabalho pela manhã e que para despertar o seu interesse escolar lhe eram atribuídos castigos, forçando-as à obediência através de ameaças (Trindade, 2003).

O seu objectivo ter-se-á prendido com a promoção do já referido ambiente favorável ao desenvolvimento da criança, fornecendo-lhe os meios necessários para ela se desenvolver.

Destaca a importância de uma auto-educação espontânea e livre da criança, atribuindo, para esse fim, especial valor ao material didático (Marques, 2001).

O método montessoriano, difusor de uma pedagogia da autonomia, realça o papel da educação no respeitar pelas leis naturais do crescimento da criança e no aproveitamento dos “períodos sensíveis”, como períodos ótimos do seu desenvolvimento pessoal. Deste modo, o educador deverá estar atento a esses períodos, possibilitando espaço à criança para o seu desenvolvimento, colaborando sempre que esta lhe peça. (Marques, 2001).

Roger Cousinet é no seio do movimento, um autor mais recente que aqueles que temos vindo a referir. Fundamentou a sua teoria pedagógica na valorização da experiência, visando a edificação de um ensino completamente renovado, capaz de atender à especificidade de cada criança e, sobretudo, ao seu desejo de aprender.

Dentro desta dinâmica, preconizou uma pedagogia da aprendizagem, paralela a uma pedagogia da socialização. Realça assim o papel da escola como um ponto de encontro das crianças, onde aprendem e brincam, através do jogo (Houssaye, 1994).

A posição de Cousinet consiste, portanto, em conceber a criança de acordo com a sua realidade natural, focando o valor do jogo na propagação do respeito perante as características dessa natureza.

Deste modo, e com base numa forte herança rousseauista, o pedagogo insiste na necessidade de conceber a criança como uma criança concedendo-lhe o direito de saborear intensamente o presente e a sua infância, sem a implicação das aspirações e vontades do adulto (Houssaye, 1994).

À infância é atribuído um valor próprio, devendo este período ser respeitado, permitindo *“que nele se demore o mais que puder”* (Cousinet, 1978: 30).

Dewey será o último dos autores que nos serve de referência para delimitar o espaço de reflexão e de proposta do «Movimento da Educação Nova». É neste âmbito, um autor singular, já que, como afirma Paraskeva *“defende que escola é, por excelência, a instituição que assegura os princípios de uma sociedade democrática”* (Paraskeva, 2005:16).

Este autor refere ainda que Dewey defende a democracia como método e que por via da escola procede-se à transformação da sociedade, tal como



afirma: *“as escolas desempenham, de facto, um papel – importante – na produção da mudança social”* (Paraskeva, 2005:17).

Na sua teoria podemos destacar alguns aspectos fundamentais que Marques (2001) refere: por oposição ao magistrocentrismo preconizado pelo modelo antigo de educação escolar, considera a criança o pilar de toda a educação e a sua actividade o motor de toda a aprendizagem; a visão da escola como um microcosmos da sociedade, capaz de se auto-governar e promover a democracia com a participação de todos na tomada de decisões; a valorização da pesquisa científica na sala de aula; a recomendação de um currículo centrado em projectos interdisciplinares.

Dewey, o filósofo pragmático, valoriza a aprendizagem pelo fazer, na perspectiva de que o caminho se faz caminhando (Marques, 2001).

Defende que a educação não deve ser imposta às crianças e aos jovens a partir de fora (Dewey, 1943) e assim o processo educativo traduzir-se-ia *“numa marcha contínua de crescimento, tendo como fito, em todas as suas etapas, uma capacidade acrescida de crescimento (...)”* (Dewey, 1930:64).

Será Dewey que ampliará o campo argumentativo em função do qual se defende a necessidade de se transitar do paradigma da instrução para o paradigma da aprendizagem (Trindade, 2003), sobretudo pelo modo como valoriza a dimensão social da escola como um eixo fundamental a ter em conta.

Trindade (2003) aponta várias razões (a partir da análise do discurso de Dewey) que sustentam a pertinência da importância que Dewey atribui à dimensão social da escola. No entanto considere-se apenas uma dessas razões, aquela em que o pedagogo afirma que *“a vida social da criança é a base a partir da qual ocorre e se explica toda a sua formação e crescimento”* (Trindade, 2003: 84). E neste sentido, é a atribuição de um papel nuclear à vida social da criança no âmbito da sua formação e crescimento que se justifica a opinião de Dewey quando este defende a articulação entre a dimensão social da educação escolar e os ideais de uma sociedade democrata. Uma sociedade com valores democráticos pressupõe para este autor a valorização da participação activa dos cidadãos na sociedade, segundo um espírito de justiça e solidariedade social e privilegiando o progresso como resultado da cooperação e colaboração entre cidadãos (Trindade, 2003). Daí que Dewey defenda que a escola deve ser capaz de responder às exigências de uma



sociedade democrática, sendo portanto necessário que a doutrina a implementar na comunidade educativa permita a formação de jovens capazes de interagir socialmente e de assegurar o progresso da sociedade sem que daí resulte qualquer desordem (Trindade, 2003). Para Dewey estes requisitos não são garantidos pelo modelo da «Escola Tradicional» (Trindade, 2003). Esta insuficiência do modelo da «Escola Tradicional» prende-se com o carácter autoritário do seu modelo de ensino, o qual reprime a interacção social dos alunos e que sustenta as aprendizagens dos alunos num método expositivo que serve como um repositório de saberes adquiridos cuja aplicação se resume a uma “publicitação” (Trindade, 2003: 85) dos mesmos por parte dos alunos. Dewey defende, portanto, que a escola deve ser um centro embrionário de uma vida comunitária activa (Trindade, 2003). Ao fomentar a interacção social entre as crianças, ao não negligenciar o património cultural e as experiências prévias que constituem a vida social de uma criança, criam-se oportunidades para a partilha de experiências, promove-se o gosto pela comunicação, que se pode traduzir na promoção de hábitos de escrita e de leitura, promove-se o trabalho cooperativo e colaborativo; estreitam-se relações entre professor e aluno que serão certamente uma mais-valia para o desenvolvimento do conhecimento que o professor detém sobre o aluno (Trindade, 2003). É perante este quadro de condutas e procedimentos que reside o desenvolvimento do processo de socialização da criança e a articulação entre as finalidades da educação escolar e a dinâmica das sociedades democráticas (Trindade, 2003).

Em suma, para Dewey a educação é sempre uma expansão das experiências de vida, sendo a escola um espaço promotor da participação do indivíduo na construção do ambiente e no seu controlo (Dewey, 1930).

Dewey (1929), na sua teoria curricular, acreditava que *“a vida social da criança é a base da concentração, ou correlação, em toda a sua instrução ou crescimento”* (cit. in. Paraskevo, 2005:21), acrescentando que *“o verdadeiro centro de correlação nas disciplinas escolares não é a ciência, ou a literatura, ou a história, ou a geografia, mas as próprias actividades sociais da criança”* (idem).

Ao defender a educação como processo social, concebe a escola como uma comunidade de vida, onde a criança integra de forma activa e sobre o qual tem a sua quota-parte de responsabilidade, promovendo a cidadania e a democracia.

Esta breve abordagem aos pedagogos e educadores que protagonizaram o «Movimento da Escola Nova» permitiu-nos depreender que todas eles, apesar das suas particularidades, focam o problema da infância e o respeitando pela criança, considerando a sua individualidade e especificidade.

Estes pressupostos das pedagogias da aprendizagem realçam a problemática da deslocação do pólo do ensinar para o pólo do aprender (Trindade, 2002).

Trata-se portanto de uma nova atitude, cuja intervenção educativa consiste num projecto a desenvolver, cujos protagonistas são os alunos. Uma atitude que se opõe ao modelo de «Escola Tradicional», o qual valoriza o pólo do ensinar e o papel do professor na transmissão do conhecimento.

De um modo geral, podemos sintetizar tal recusa em função de dois eixos principais.

Um desses eixos prende-se com a postura adoptada do professor no sentido de impor ao aluno *“um património que lhe é estranho”* (Trindade, 2003:95), que não vai de encontro à bagagem cultural do aluno simplesmente porque este é para o professor, um receptor passivo da mensagem difundida. O outro eixo prende-se com a falta de sensibilidade para com o funcionamento cognitivo do aluno, considerando neste sentido não haver uma distinção clara (a não ser quantitativa) para com o funcionamento cognitivo do adulto (Trindade, 2003). Tal como refere Trindade (2003), *“enquanto o primeiro eixo tende a valorizar o desrespeito pela especificidade cultural dos alunos, o segundo valoriza, sobretudo, o desrespeito pela sua especificidade psicológica”* (idem:95).

Depreende-se, pela leitura da obra de Trindade (2003), que a intervenção adultocêntrica do professor no âmbito do modelo da Escola Tradicional corresponde ao segundo eixo que aborda a falta de sentido do trabalho escolar, segundo o qual o desrespeito pela especificidade cognitiva do aluno leva a que todo o trabalho escolar se centralize na perspectiva do adulto, como se o funcionamento cognitivo da criança não se distinguisse do funcionamento cognitivo do adulto.

Em suma, os dois eixos apresentados anteriormente focam por um lado a intervenção adultocêntrica do professor e, por outro, o desrespeito pela especificidade cultural do aluno, que se traduz num *“divórcio cultural que se manifesta entre os alunos e os saberes escolares”* (ibidem: 96).

Trindade (2003) refere, por isso, que uma posição que privilegie um dos eixos em detrimento do outro *“tem significados e implicações pedagógicas distintas”* (ibidem:95). Para melhor expor a sua ideia, Trindade (2003) apresenta duas perspectivas distintas de dois pedagogos: Cousinet, *“que se situa no campo daqueles que atribuem à perspectiva adultocêntrica do professor na Escola Tradicional a razão primeira da falta de sentido do trabalho escolar realizado pelos alunos”* (ibidem: 96) e Dewey que acredita que a falta de sentido do trabalho escolar realizado pelos alunos se deve, sobretudo, à falta de consideração do professor pela especificidade cultural dos mesmos.

Em traços gerais, Trindade (2003) refere que Cousinet defende que a intervenção do professor deve ser diminuída ao máximo, devendo esta ocorrer cirurgicamente e quando solicitada pelo aluno. Ora uma mudança de paradigma relativamente ao teor e à frequência das intervenções do professor deve ser naturalmente acompanhada de uma mudança relativamente aos trabalhos escolares propostos que devem ter em consideração os interesses naturais da criança. De acordo com a obra de Trindade (2003), para Cousinet a criança é capaz de ser a gestora do seu processo de aprendizagem, ocupando o professor o lugar de um orientador das aprendizagens ocorridas.

Por outro lado, Dewey reconhece, tal como Cousinet, *“as intervenções abusivas do professor”* (ibidem: 96) no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. No entanto esse reconhecimento destaca-se da perspectiva de Cousinet pelo facto de Dewey valorizar *“mais as experiências pessoais e sociais prévias da criança”* (ibidem:96) do que propriamente a confiança que Cousinet deposita relativamente à autonomização do processo de aprendizagem por parte da criança.

A aprendizagem como uma espécie de momento de auto-revelação dos alunos, o qual parece pressupor a desvalorização da qualidade do contacto com o património cultural de que dispomos, na concretização das aprendizagens, como condição decisiva para que estas possam ocorrer.

## **2.5 Da necessidade de afirmação de uma racionalidade pedagógica sociocêntrica**

Considerando este paradoxo que envolve as pedagogias de aprendizagem, forçosamente colocamos as seguintes questões: como responder a estes desideratos que constituem o paradoxo da visão pedocêntrica? Serão as pedagogias da aprendizagem suficientes para responder às mudanças, exigências e desafios sociais e culturais da época moderna?

No que diz respeito ao tema que justifica esta dissertação, o do estatuto e papel dos alunos como participantes activos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem e, em geral, no âmbito do projecto de educação, no seio da Escola, em que se encontram envolvidos, estas são questões nucleares da reflexão sobre a Escola e do seu contributo como instituição educativa para a formação das crianças e dos jovens que a frequentam.

Neste campo podemos encontrar o contributo de vários autores que para além de Dewey, vincaram nas suas teorizações o problema da cultura e das questões sociais.

Destacamos assim a teoria cultural de Bruner, o contributo de Vigotsky no âmbito dos processos de mediação social, o projecto de Freinet e a reflexão de Fernand Oury e da corrente da pedagogia institucional.

Bruner é um dos autores que nos coloca perante um conjunto de preocupações do mundo contemporâneo, confrontando-nos com o problema da assunção da Escola como um espaço cultural, nomeadamente sobre a sua função neste âmbito

Assim, de acordo com as diferentes perspectivas, pergunta-se se as escolas devem constituir-se como espaços de reprodução cultural ou se devem, antes, constituir-se como espaços de apropriação e reprodução cultural?

Neste âmbito, Bruner realça a diferença entre educação e educação escolar. Segundo ele *“a educação não tem que ver propriamente com assuntos escolares convencionais, tais como currículo, níveis ou sistemas de prova. O que resolvemos fazer na escola só tem sentido quando considerado no contexto mais amplo daquilo que a sociedade pretende atingir por meio do*

*investimento educativo nos jovens*” (Bruner, 1995:10). Assim, considera que o modo de gerar a educação decorre do modo de conceber a cultura e os seus objectivos.

A sua visão cultural da educação consiste na tese que a cultura molda a mente, que ela nos apetrecha com os instrumentos de que nos servimos para construirmos as nossas ideias e concepções sobre o mundo e sobre nós próprios (Bruner, 1995). A sua expressão inscreve-se na *formação do significado*, atribuindo significados às coisas e às ideias dos outros, permitindo assim a comunicação (Bruner, 1995). Tal como indica: *“é a cultura que faculta os instrumentos de organização e de compreensão dos nossos mundos em termos comunicáveis”* (Bruner, 1995:20).

Mas como organizar este projecto? O que é preciso para criar uma cultura de escola que permita, efectivamente, aos alunos utilizar os recursos e oportunidades da cultura em termos mais amplos?

As repostas são complexas, no entanto podemos encontrar referências encorajadoras que vão nesse sentido e a que Bruner faz alusão, referindo-se à necessidade das escolas estabelecerem *“culturas de mútua aprendizagem”* (Bruner, 1995:14), que favoreçam *“um mútuo intercâmbio de conhecimento e ideias, um mútuo auxílio no material dominante, uma divisão do trabalho e um intercâmbio de funções, uma oportunidade de reflectir sobre as actividades do grupo”* (Bruner, 1995:15).

Na perspectiva de Bruner a educação *“é uma complexa procura no sentido de ajustar uma cultura às necessidades dos seus membros e de ajustar os seus membros e os seus modos de conhecer às necessidades da cultura.”* (Bruner, 1995:70).

Daí que Bruner pergunte: *“Deve a educação reproduzir a cultura ou deve enriquecê-la e cultivar o potencial humano? Deve basear-se no cultivo diferencial dos talentos inerentes aos que têm melhor dotação inata, ou deve dar prioridade ao equipamento de todos com um instrumentário cultural que os possa tornar plenamente eficientes? Devemos dar prioridade aos valores e aos modos de cultura como um todo ou dar posição relevante às identidades das subculturas que a englobam?”* (Bruner, 1995:113).

Na resposta a estas questões, Bruner (1995) começa por recusar a realidade *“auto-reprodutora das culturas”*, no qual se baseia numa imagem

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem demasiado passiva do homem, na linha das teorias clássicas (Bruner, 1995:113).

Assim, propõe-nos uma escola com funções renovadas dentro das nossas sociedades em mudança. Defende assim a construção de culturas escolares que operem como comunidades mútuas de alunos, onde estes se envolvem conjuntamente na resolução de problemas, na contribuição de todos para o processo de educação mútua. (Bruner, 1995).

A escola é vista assim como um lugar para a “*práxis da mutualidade cultura*”, o que significa que as crianças vão tomando consciência do que fazem, de como fazem e porquê. (Bruner, 1995). Mas como conciliar a individualidade de cada um com a cultura do grupo? Bruner (1995) realça o equilíbrio entre ambas: “*O equilíbrio entre individualidade e eficácia do grupo consegue-se como produção saída do interior da cultura do grupo; o mesmo se diga do equilíbrio entre as identidades étnicas ou raciais e o sentido da comunidade mais lata de que fazem parte.*” (Bruner, 1995:116). Deste modo, o equilíbrio é expresso no interior do grupo, entre o cultivo dos talentos de cada um e a capacidade de todos para progredir.

A implementação de comunidades mútuas de alunos que Bruner (1995) defende não é apenas uma forma de responder ao mundo desenfreado da competição, promotor de desigualdades, mas também condição da própria possibilidade de aprender e de afirmar e construir como pessoa no âmbito deste processo. Trata-se de dar oportunidade a todos de participar e contribuir para um bem cultural comum, recusando a imposição de uma “cultura escolar”, que apenas privilegia a transmissão de uma cultura dominante, inacessível a muitos. Esta criadora comunidade de alunos tem como objectivo uma aprendizagem humana óptima, quando é “*participativa, proactiva, comunitária, colaborativa e mais votada à construção de significados mais do que à sua recepção – actuamos, inclusive, melhor no ensino da ciência, da matemática, das línguas em tais escolas do que nas mais tradicionais.*” (Bruner, 1995:118).

A sala de aula é, assim, o contexto na qual a comunidade de alunos se concretiza. É ali que professores e alunos realizam intercâmbio de natureza cultural e que cabe à Escola promover.

Trata-se de uma perspectiva que, de algum modo, anuncia o processo de transição de uma racionalidade de tipo pedocêntrico para uma racionalidade de carácter sociocêntrico que é devedora de uma leitura tão original quanto

pertinente do contributo de Vygotsky, o qual considera a experiência cultural e social da criança como um factor decisivo do seu processo de formação pessoal e social. Experiência esta que no seio da Escola se encontra intimamente relacionada com a qualidade da animação e dinamização dos que assumem processos de mediação social e instrumental como processos potenciadores da aprendizagem.

Para compreender melhor a perspectiva deste autor, apresenta-se alguns dos seus eixos principais (Trindade, 2002):

- a) a valorização da dimensão sócio-histórica e cultural do processo de socialização e individuação humana;
- b) a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, no qual se cria uma zona de desenvolvimento potencial;
- c) a valorização da interacção do sujeito com os outros no processo de desenvolvimento.

Para Vygotsky, a educação escolar pode assumir um papel importantíssimo no processo de amadurecimento da *“zona de desenvolvimento próximo”* (Vygotsky, 1978:86), a qual é definida por Vygotsky como *“a diferença entre o nível de desenvolvimento actual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com a orientação e a colaboração de adultos ou companheiros mais capazes”* (Vygotsky, 1978:86). A zona de desenvolvimento próximo refere-se, assim, ao percurso que o indivíduo vai realizar para desenvolver as funções que estão em fase de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento actual, graças ao apoio contingente dos outros mais capazes na tarefa em questão (Oliveira, 1997).

Assim, constata-se que a concepção de Vygotsky, relativamente às relações entre desenvolvimento e aprendizagem e apoiada no conceito de zona de desenvolvimento próximo, permite estabelecer uma forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com o seu ambiente sócio-cultural e a sua interacção com os outros da sua espécie. Deste modo, o desenvolvimento da criança terá de ter em conta a interferência de outros indivíduos, sobretudo na sua zona de desenvolvimento próximo.



Considerando este pressuposto a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico. Mas o desempenho dessa função só se concretizará de forma adequada se se reconhecer e respeitar o nível de desenvolvimento dos alunos, de forma a dirigir o ensino para etapas intelectuais superiores de acordo com aquelas que os alunos já alcançaram. Então, o processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento actual da criança num dado momento e como ponto de chegada os objectivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças (Oliveira, 1997).

A compreensão da zona de desenvolvimento próximo das crianças constitui, assim, um dos principais desafios educativos na organização do processo ensino-aprendizagem das escolas contemporâneas (Trindade, 2002).

Por conseguinte, na sua teoria, podemos considerar a interacção social como uma condição primordial do desenvolvimento cultural da criança.

Segundo Oliveira (1997) quando se reflecte sobre o pensamento de Vygotsky, a interacção entre indivíduos desempenha um papel essencial na construção do ser humano: *“é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico”* (Oliveira, 1997).

Deste modo, na perspectiva de Vygotsky a cultura não é vista como um sistema estático ao qual os indivíduos se submetem, mas como condição da sua afirmação como pessoas quando permite apoiar o desenvolvimento de representações e acções das pessoas no mundo, sobre o mundo. Trata-se de uma concepção que defende o sujeito como um ser activo e onde acontece a interacção entre o mundo cultural e o mundo subjectivo de cada um é condição do seu processo de educação (Oliveira, 1997).

O desenvolvimento humano, marcado pela inserção num determinado grupo cultural, é perspectivado por Vygotsky como um processo “de fora para dentro”. Ou seja, o indivíduo primeiro realiza as acções externas, que serão interpretadas pelas pessoas que o rodeiam de acordo com os parâmetros culturais estabelecidos. A partir dessa interpretação é que o indivíduo pode atribuir significados às suas próprias acções e desenvolver processo psicológicos internos que possibilitem a sua interpretação de acordo com os códigos compartilhados pelos membros desse grupo (Oliveira, 1997).



Em síntese, a génese das funções psicológicas superiores devem ser explicadas pelas relações sociais entre indivíduos. Para Vygotsky a razão do funcionamento psicológico do homem é social e, por isso, histórico. Assim, todos os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo, elementos do ambiente humanos carregados de significados culturais, são fornecidos pelas relações entre homens, no âmbito do qual os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, têm um papel fundamental na comunicação entre indivíduos e na partilha de significados.

Em síntese, os contributos de Bruner e Vygotsky permitem esclarecer e compreender a relação de dependência que se estabelece entre o indivíduo e o mundo social e cultural em que vive, no âmbito do seu processo de desenvolvimento e afirmação pessoal e social. Uma relação que, como se viu, não admite relações de passividade entre os sujeitos entre si e entre os sujeitos e o mundo que os rodeia. A participação, neste âmbito, passa a ser entendida, por um lado, como uma condição do processo de educação que, por outro lado, se define mais como um processo de auto-suficiência educativa.

Bruner e Vygotsky são, assim, portadores de obras teóricas que constituem referências maiores de uma reflexão pedagógica onde a participação dos alunos é entendida como factor incontornável de desenvolvimento e aprendizagem, uma participação que, ao contrário de outras interpretações mais voluntaristas, pressupõe a colaboração entre sujeitos como actividade capaz de sustentar o sentido e finalidade de um projecto educacional congruente com os pressupostos, os desafios e as exigências de sociedades democráticas e que se assumem como sociedades do conhecimento.

Do ponto de vista de uma reflexão pedagógica mais específica, em termos de um discurso mais estruturado sobre a participação dos alunos como expressão de uma racionalidade de carácter sociocêntrico, isto é, uma racionalidade que não faz depender tal participação das necessidades de expressar de uma hipotética natureza da criança mas de um desígnio de carácter cultural, não podemos deixar de referir o contributo de Freinet como um contributo pioneiro neste âmbito.

Freinet independentemente de algumas contradições conceptuais e teóricas que têm a ver, sobretudo, com as condições sócio-históricas do tempo em que viveu, não deixa de propor e concretizar um projecto de acção

pedagógica que tende a potenciar a actividade partilhada dos alunos em torno de acontecimentos significativos como o eixo motor desse mesmo projecto. É o próprio que nos narra algumas das manifestações mais concretas de um tal projecto:

“A aula-passeio constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. Observávamos o campo nas diversas estações: no Inverno, víamos os grandes lençóis estendidos sob as oliveiras para receber as azeitonas varejadas; na Primavera, as flores de laranjeira em todo o seu encanto, as quais pareciam oferecer-se às nossas mãos; já não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós, a flor ou o insecto, a pedra ou o regato. Sentíamos como todo o nosso ser, não só objectivamente, mas com toda a nossa sensibilidade natural...” (Freinet, 1976:23).

Daí, a substituição dos manuais escolares pelas próprias produções das crianças, originando os célebres “Livros da Vida”, escritos, desenhados e organizados pelas próprias crianças.

Os textos livres eram copiados, lidos, enviados aos correspondentes de outras escolas, arquivados nos “Livros da Vida” e publicados no “Jornal Escolar”. Inicialmente este processo era feito à mão, mas mais tarde com uma pequena tipografia, introduz-se a imprensa na sala de aula, que dá início ao texto impresso. E, assim, desta forma estava criada uma técnica nova que iria revolucionar os métodos de aprendizagem da leitura e da escrita, a que Freinet, de forma um tanto equívoca, chamou de método natural. (Freinet, 1976).

Freinet, também a partir do texto livre, relacionou os alunos com crianças de outras regiões de França – correspondência interescolar – tornando mais motivadora a aprendizagem da leitura, da geografia, das ciências e da história, através da troca de cartas, jornais, revistas, presentes. Tal como contava:

“Vivíamos agora a existência dos nossos pequenos camaradas de Trégunc. Seguíamo-los em pensamento na sua caça às toupeiras ou nas pescarias miraculosas, pois o mar aproximara-se de nós, e tremíamos com eles nos dias de tempestade. Contávamos-lhes como se processava a colheita da flor de laranjeira e a apanha das azeitonas, como eram as festas de Carnaval, como se fabricavam os nossos perfumes; toda a província ia, assim, na direcção de Trégunc.” (Freinet, 1976:29).

É com a introdução destes elementos que Freinet vê restabelecida a pedagogia que idealizou: “Atingimos assim, de súbito, os fundamentos seguros e definitivos da nossa pedagogia. Para o restabelecimento dos circuitos de vida, para a motivação permanente do trabalho, ultrapassávamos agora a escolástica para chegar a outra forma, ideal, de actividade que enriquece e reequilibra, preparando assim a verdadeira cultura.” (Freinet, 1976:30)

Segundo Freinet, o que caracteriza a escolástica é a obrigação do aluno em produzir ou escrever algo em que não se revê, pois os textos e trabalhos desenvolvidos nas aulas pouco ou nada têm a ver com o dia-a-dia dos mesmos. É com efeito um trabalho proposto e baseado numa visão adultocêntrica, afastando-se do mundo da criança sob pretensão de que tal aproximação constitui uma perda de tempo e seriedade.

O contributo de Freinet é verdadeiramente singular na passagem do «Movimento da Educação Nova» para o «Movimento da Escola Moderna».

Assim, influenciado por uma nova concepção de infância, assente na valorização de uma educação para a autonomia que o «Movimento da Educação Nova» defendia, Freinet introduziu a ideia da vida cooperativa, assente em funções específicas como a organização do trabalho e a regulação da vida em grupo, num âmbito mais restrito, e no da classe, no âmbito escolar mais alargado.

Freinet, que defendia a construção de uma escola popular e recusava o elitismo da educação escolar, tinha como principal objectivo a democratização do ensino na escola e subsequentemente a democratização da sociedade, apoiando-se em conceitos e dispositivos de mediação pedagógica apropriados.

Dispositivos esses que Freinet desenvolve de forma original, ainda que, do ponto de vista da reflexão sobre as implicações pedagógicas das mesmas, nem sempre tenha produzido um discurso à altura das propostas concretas e do património de experiências que nos legou.

Será em larga medida, fruto da reflexão de A. Oury e F. Vasquez que esta dimensão da obra de Freinet adquire maior relevância, nomeadamente quando se debruçam sobre as dinâmicas instituintes das salas de aula e do contexto, em função das quais conferem visibilidade à importância do grupo e ao papel do professor nesse âmbito.

Para esses autores, a aula tradicional é instituída “*num espaço fechado, o adulto, diante das crianças, fala e tenta dar uma imagem do mundo exterior*”

*com a ajuda de manuais ou de meios mais ou menos audiovisuais. O aluno engole a palavra do professor (lição), e depois regurgita-a (trabalhos, controle). São reprimidas as comunicações entre alunos (conversas, batota, cópia). A reciprocidade entre professor e alunos não é conveniente.”* (Oury & Vasquez, 1977: 52).

É a recusa desta situação que está na origem da valorização do grupo-turma como espaço de afirmação das individualidades, tal como afirmam quando escrevem que: *“Apenas num caso preciso nos interessamos pelo estatuto dos alunos: naquele em que, por um sistema de instituições, os limites da zona de competência, de liberdade e de responsabilidade do individuo são fixados pelo grupo, sabendo que o professor faz parte do grupo e que o seu próprio estatuto no grupo-classe pode ser posto em discussão.”* (Oury & Vasquez, 1977:105).

É, neste âmbito, que assume uma importância crucial o que é designado por «Conselho» (correspondente à Assembleia de classe de Freinet), o qual pode ser definido como a instância onde o grupo discute, expõe as suas ideias, analisa as situações, dá sentido às suas experiências e aprendizagens, reflecte sobre os seus comportamentos e atitudes, constrói regras e define o sentido e finalidades da vida em comum. Para Oury e Vasquez:

*“O conselho, reunião de informação de todos por todos, olho do grupo: aparelho radioscópico que revela as formações microsociológicas, «contador gregário» que dá informações sobre a energia inconsciente(...) Instrumento de análise, de interpretação, de crítica, de elaboração colectiva e de decisão, e também memória do grupo. Falámos do cérebro do grupo que dá um sentido ao que aqui se diz. Enquanto reunião de depuração que drena todas as espécies de energias, as recupera ou as elimina, o Conselho era o rim do grupo, mas, Tribunal de Justiça ou local de recurso, lugar onde se faz a lei no grupo, onde se fala em nome da lei, diferente e eficazmente, o Conselho aparece-nos como um momento de linguagem, criador de novos dinamismos: coração do grupo.”* (Oury & Vasquez, 1977: 119)

Nesta perspectiva, o conselho é muito mais que uma estratégia educativa, que visa o controlo do trabalho realizado em grupo. Este é um momento de partilha e cooperação, onde se evoca as actividades dos alunos e onde se apela à participação nos assuntos a que a todos dizem respeito.

Tal como realçam Oury e Vasquez (1977):

*“A importância e a eficácia do Conselho são função da competência reconhecida aos cooperadores e à instituição. (...) Lembremos que,*

*para nós, o Conselho só tem sentido no contexto de uma actividade cooperativa permanente, como elemento de um complexo (...) Sublinhamos apenas uma ligação dialéctica: o Conselho só vive porque evoca actividades, mas permite a cada um sentir que estas actividades lhe dizem respeito e, portanto, permite a existência das actividades. Se, para eles, nada se passa, porque participariam os «participantes»? Talvez convenha verificar se o que é trazido ao Conselho diz respeito a todo o grupo. Certos assuntos pessoais, certas dificuldades numa equipa, podiam ser resolvidas fora do Conselho, noutras reuniões, e trazer apenas os casos não resolvidos para pedir a mediação do grupo. Mas se, realmente, o que é referido não interessa a ninguém, a reunião não tem objectivo e deve ser encurtada... A vida da aula encarregar-se-á de trazer, sem demora, os elementos «interessantes».* (Oury & Vasquez, 1977: 177).

Deste modo, pode considerar-se que o grupo segundo Oury e Vasquez “é um meio de linguagem” de “trocas e trocas recíprocas” (idem), na medida em que “cada um dá e recebe quando se estabelece comunicação, quando cada um renunciou às suas defesas (e especialmente à hierarquia preestabelecida). Assim se estabelece uma rede muito complexa de relações entre indivíduos distintos, reconhecidos diferentes uns dos outros, entre pessoas dignas de todo o respeito.” (Oury & Vasquez, 1977: 52).

Considerando o papel do grupo, qual será então a posição do professor?

Oury e Vasquez defendem um professor que esteja atento e disponível, que auxilie e oriente todos os alunos para os objectivos principais da educação. Tal como referem:

*“Atento aos fenómenos de grupo, aos contágios, às resistências, o educador estará constantemente a ouvir cada drama infantil, atento ao menor sinal. Não directivo (evidentemente!), saberá manter-se presente, vigilante e disponível, sempre pronto a dirigir, com uma intervenção precisa, oportuna, dirigindo a energia de cada um e de todos para uma educação cujas finalidades conhece, etc.”* (Oury & Vasquez, 1977: 148)

Esta visão da implicação do grupo na realização do trabalho escolar diário e a instituição do conselho como um momento que dá vez e voz ao grupo, traduz-se, então, numa pedagogia de participação, visto que só assim o trabalho tem algum valor:

*“Se a Pedagogia está na aula, se o nosso trabalho quotidiano tem algum valor, se as soluções só podem vir de onde se põem os problemas, não temos qualquer razão para guardar os nossos utensílios no saco. É certo que não temos qualquer método a propor, nenhum «sistema» baseado em elementos seguros, provados*

*cientificamente e coordenados de forma absolutamente lógica.”* (Oury & Vasquez, 1977: 189).

A sumária análise destes autores permite-nos de algum modo enfrentar alguns dos equívocos e problemas que o «Movimento da Escola Nova» deixou em aberto relativamente às questões culturais e sociais da educação. Parece-nos insuficiente apenas pensar a criança como o centro da actividade escolar, sem considerar o modo como esta se vai estabelecer no mundo cultural e social e como este a vai influenciar na escola e fora dela. São estes aspectos que, de uma forma muito singular, estes autores ajudaram a reflectir.

Pela análise aos diferentes contributos fornecidos por Bruner, Vigotsky, Freinet e Oury e Vasquez não encontramos uma resposta única e verdadeira mas, apenas, alguns elementos que favoreceram uma reflexão mais profunda sobre a educação e a aprendizagem.

Neste âmbito, Trindade (2009) refere-nos a possibilidade da transição da “*abordagem puerocêntrica*” que os pedagogos do «Movimento da Educação Nova» preconizaram para a afirmação de uma racionalidade pedagógica de tipo “*sociocêntrico*” dos projectos de educação escolar, apelando à afirmação da Escola como um espaço de interlocução cultural (Trindade, 2003), que as concepções dos autores referidos, afinal acabam por reforçar.

Em larga medida, trata-se de uma transição cujas implicações do ponto de vista da importância pedagógica do estatuto da participação dos alunos na sala de aula, enquanto condição da aprendizagem e formação pessoal e social, importa realçar.

Esta transição acaba por valorizar a implicação dos alunos na construção de conceitos, significados e saberes que estes estabelecem no contacto com o património cultural comum. Este processo realiza-se através do diálogo que os alunos estabelecem, por um lado, com o património cultural e, por outro, com os outros, que assumem um papel determinante na mediação e interlocução do referido diálogo (Trindade & Cosme, 2010). Este pressuposto reforça a afirmação de um novo paradigma que Trindade & Cosme (2010) designaram de “*paradigma pedagógico da comunicação*”, como paradigma alternativo ao “*paradigma da instrução*”.

Este paradigma harmoniza a valorização da criança no processo de aprendizagem com a necessidade de esta contactar com o património cultural

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem comum que está ao seu dispor. Assim, se encontra um equilíbrio na balança entre os pólos ensinar e aprender, instrução e libertação, professor e aluno.

Deste modo, o processo de comunicação entre alunos e cultura só se entende verdadeiramente se na escola os alunos participarem quer na construção das suas aprendizagens, quer na organização e gestão da sala de aula, quer nas relações que estabelecem com os outros, como condição determinante para a concretização de um projecto de educação escolar democrático.

Neste âmbito, o professor assume um papel relevante no processo educativo, como mediador e orientador das aprendizagens dos alunos, criando condições para que estes adquiram autonomia e ferramentas intelectuais tornando-os, assim, mais capazes para agir e pensar no mundo que os rodeia, de forma responsável e eticamente conveniente com os valores de uma sociedade democrática.



## **2.6 O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna**

Parece-nos que, do ponto de vista do projecto de investigação, e tendo em conta os objectivos do mesmo, a opção pelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM)<sup>3</sup> afigura-se-nos como uma opção, se não inevitável, aceitável, tendo em conta os pressupostos pedagógicos que orientam esse movimento, bem como as práticas dos seus membros. É, assim, baseados em tais pressupostos que encontramos o campo de pesquisa que permite compreender os processos de desenvolvimento da participação dos alunos no âmbito da organização do trabalho de sala de aula e na utilização de instrumentos de trabalho, nomeadamente, os Planos Individuais de Trabalho (PITs).

O Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM) é uma associação de profissionais da educação que desenvolveram um modelo pedagógico constituído por metodologias que promovem a diferenciação do trabalho escolar, o desenvolvimento do trabalho em estruturas de cooperação educativa e a participação democrática. Este modelo parte dos interesses e motivações dos alunos para a organização e planificação de espaços, tempos, recursos e conteúdos de forma contratual e dialógica. Tem como finalidade o envolvimento dos alunos e a co-responsabilização das suas próprias aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e social, através da participação activa, de uma formação democrática. (Graves-Resendes, 2002).

O MEM propõe-se construir, através da acção dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio-moral dos alunos, promovendo a sua plena participação na gestão do currículo escolar. Assim, os alunos responsabilizam-se por cooperarem com os professores no planeamento das actividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens decorrentes dos trabalhos e dos trabalhos em projectos e por participarem na sua avaliação. Segundo Niza (2007) este é um *“sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática”* (Niza, 2007:41), que assentam em três orientações estratégicas: *“um contexto democrático da*

---

<sup>3</sup> Historicamente o Movimento da Escola Moderna portuguesa encontra as suas raízes nas propostas pedagógicas de Freinet e na Pedagogia Institucional em personalidades como César Porto, Faria de Vasconcelos, António Sérgio, Álvaro Viana Lemos, Adolfo Lima, entre outros, que influenciados pelo «Movimento da Educação Nova» e outras correntes da pedagogia liberal e republicana marcaram a pedagogia portuguesa no decorrer do século XX (González, 2002)



*educação”, “uma construção social dos saberes em circuitos dialógicos de comunicação”, e “uma estrutura de trabalho cooperativo” (idem).*

Este sistema assenta na diferenciação do trabalho e das actividades curriculares, num processo de constante negociação e cumprimento dos objectivos assumidos nos planos curriculares colectivos e nos Planos Individuais de Trabalho (PIT) e de outros mapas e listas de verificação do trabalho de aprendizagem, que servem para registo e monitoragem do trabalho, do que se contratualizou em Conselho de Cooperação Educativa. (Niza, 1998).

É nesta construção conjunta de um projecto de vida, que se desenvolvem os valores humanos, de justiça, reciprocidade e solidariedade, sustentados na organização do trabalho e no exercício do poder partilhados. Esta implicação de alunos e professores numa organização em democracia directa constitui também o sustentáculo do trabalho do currículo nas turmas, entendidas como comunidades de aprendizagem, num envolvimento cultural e social enriquecedor.

Pudemos, então, constatar que a acção educativa que se realiza no modelo do MEM se guia pela aprendizagem diferenciada dos alunos, onde se constrói um trabalho conjunto com o professor, desde a organização da sala de aula à exploração do programa, onde os alunos participam e expõe as suas ideias, recusando o princípio da transmissão – recepção de competências cognitivas.

Este modelo pedagógico tem, assim, como ponto de partida os interesses e necessidades dos alunos, procurando uma educação inclusiva, considerando heterogeneidade uma riqueza para o processo educativo. Cabe à escola privilegiar e implementar projectos inovadores, de forma a acabar com as desigualdades na acção educativa e responder de forma integrada à diversidade dos alunos, que têm direito a uma educação escolar bem sucedida. Neste contexto Sérgio Niza (1992) refere: “... numa sociedade de desigualdades tão profundas, de heranças tão opostas, onde a palavra de ordem é a competição desenfreada, a escola marca o individualismo dos percursos para premiar os que chegam primeiro ou vão mais longe, independente do fôlego cultural ou do diferente ponto de partida de cada um.” (cit. in Graves- Resendes, 2002:41). É neste âmbito, a uma atitude de negligência, o MEM contrapõe *“um modo dignificante de convivência que é a*

*colaboração e a entreaajuda, a solidariedade no trabalho e na vida pela cooperação educativa” (idem).*

No modelo do MEM o desenvolvimento da criança é compreendido a partir dos contactos sociais com os seus pares, outras crianças e/ou adultos, que a introduzem na herança cultural da humanidade (Folque, 1999). Considera-se a criança como um todo, dentro da vivência cultural e social. A família e a comunidade são fontes riquíssimas de informação e conhecimento que permitem à criança atribuir significados às situações e ao mundo concreto.

A escola é um lugar privilegiado para a circulação dessas informações e conhecimentos culturais. É a oportunidade do aluno experimentar, interagir e aprender com os outros, em colaboração.

Assim se revela a importância do MEM em querer desenvolver uma prática democrática, onde a cidadania constitui uma área de educação fundamental. Esta prática democrática sustenta-se na filosofia de um modelo que se caracteriza pelo trabalho cooperativo do grupo/turma. Tal como afirma Niza (1998): *“A relação democrática de que falamos no MEM pressupõe a gestão cooperada, pelos alunos, com o professor, do currículo escolar. Tal parceria compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas na apropriação do currículo e integram todo o processo de aprendizagem.”* (Niza, 1998:86).

Uma abordagem de natureza sociocêntrica em vez de uma pedagogia centrada no adulto (ligada à Escola Tradicional) ou na criança (vigente nas correntes do pedocentrismo), torna-se necessária se avaliarmos as condições da época contemporânea e considerarmos a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças no campo das interações sociais e culturais.

É a importância que o MEM atribui ao grupo e ao trabalho escolar que se desenvolve de forma cooperada, que constitui o principal desafio lançado à escola e aos professores, já que *“a escola na sua função cultural e educativa amplificará o melhor da condição humana, enquanto agente de desenvolvimento humano e fará progredir as culturas, recriando-as pelo exame crítico. Cabe-lhe assim ampliar a herança cultural emancipando os que a partilham e constroem”* (Niza, 2001:3).

E é neste trilho de pressupostos impulsionadores que se pretende investigar, neste contexto pedagógico, a participação dos alunos no processo

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de ensino-aprendizagem, considerando, por um lado, o modo como a organização da sala de aula (subordinada à racionalidade pedagógica do MEM) e das actividades que aí se realizam interfere nesse tipo de participação e analisando, por outro, a importância dos instrumentos de organização e avaliação do trabalho escolar dos alunos, designadamente, os Planos Individuais de Trabalho, no desenvolvimento dessa mesma participação.



## **Capítulo III – O olhar singular sobre o processo de investigação. Enquadramento Metodológico**



### 3.1 Introdução

Este trabalho insere-se no campo da investigação educacional (um campo específico no âmbito das ciências sociais e no contexto mais geral da investigação científica), visto que se pretende *“a produção de conhecimento sobre uma realidade social específica: a acção e os contextos educativos”* (Afonso, 2005:22).

No que diz respeito ao estudo que desenvolvi, o que pretendia passava por compreender como se concretizava a participação dos alunos numa sala de aula, aos mais diversos níveis, gerida por professores do Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM).

Definido o campo da investigação importa agora descrever o material empírico a recolher, os procedimentos a retratar, as estratégias e as técnicas a explicitar e a análise e reflexão sobre os produtos, os dados e as fragilidades do estudo.

Este modo de construir o conhecimento científico resultante da investigação exprime-se, segundo Natércio Afonso (2005), *“num discurso descritivo de situações concretas, articulado numa lógica argumentativa de carácter dedutivo e/ou indutivo que sustenta uma interpretação dessas situações organizada em conceitos e estruturas conceptuais.”* (Afonso, 2005:21)

Para a construção deste discurso argumentativo realça-se o papel da revisão bibliográfica que sustenta todo o estudo e o torna mais consistente e crítico.

A orientação teórica é a base de toda a investigação: *“a teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos”* (Bogdan & Biklen, 1994: 52). É uma relação de reciprocidade, em função da qual se constrói um processo de interpelação entre o quadro teórico de referência e os dados resultantes do trabalho empírico produzido, o qual, a partir de dado momento da pesquisa se afirma como um processo biunívoco.

É no cruzar dos vários fios comunicativos entre teoria e prática que a teia do trabalho de investigação se vai construindo e aprofundando no campo

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem educacional e o papel do investigador se torna mais relevante e activo. É um processo árduo mas verdadeiramente aliciante e motivador.



### **3.2 A problemática do estudo**

Para um principiante, a escolha de um problema de investigação é no mínimo inquietante. Não foi deveras uma tarefa fácil, mas o surgimento do tópico foi baseado e desenvolvido na consideração de que este deveria contribuir para uma reflexão pertinente no campo da educação escolar. Uma reflexão que terá que ser lida em função da minha singela experiência como professora e como membro do «Movimento da Escola Moderna» portuguesa (MEM) que contribuiu de forma decisiva para a selecção do tema e orientação do trabalho de investigação.

Deste modo, a investigação iniciou-se pela definição de um problema, que consiste *“na produção do conhecimento da realidade social, de um determinado contexto ou processo, e que é expresso na questão «O que é que não sabemos e queremos saber?»”* (Natércio Afonso, 2005:53).

Assim, o que se pretendia saber, tal como já o referi, era como se concretizava a participação dos alunos no contexto escolar e na construção das suas aprendizagens, em salas de aula de professores vinculados ao MEM.

Seguidamente construiu-se a problemática, no decorrer de um questionamento: *“Qual será o tema da investigação? Que tipo de dados devo procurar? Que perspectivas devo adoptar?”* (Bogdan e Biklen, 1994: 85). Depois de uma ponderação, definiu-se a problemática da pesquisa: **A participação dos alunos na regulação e gestão do processo de ensino-aprendizagem, a partir da utilização do Plano Individual de Trabalho (PIT).**

Definida a problemática traçou-se um *“plano metodológico”* (Pacheco, 2006:19), subdividido nas seguintes etapas: objectivos da investigação; opções metodológicas; caracterização do contexto e dos participantes; técnicas e instrumentos de recolha de dados; procedimentos, técnicas e instrumentos de análise de dados.

### **3.3 Objectivos da Investigação**

Tal como sublinhado anteriormente, o presente estudo pretende compreender as lógicas e as dinâmicas de participação dos alunos, designadamente, ao nível quer da regulação e gestão do trabalho escolar, nos diferentes momentos semanais, quer na tomada de decisões dentro da escola, no processo de avaliação e construção das aprendizagens, nas interações entre diferentes actores (colegas, professor, pais...), quer na utilização de instrumentos de gestão do trabalho escolar.

Assim, apresentam-se enquanto objectivos desta investigação:

- 1) Caracterizar os processos de participação dos alunos e o modo como a organização da sala de aula e das actividades que aí se realizam interfere nesse tipo de participação;
- 2) Identificar as perspectivas dos alunos em relação à sua participação nos momentos de trabalho semanal, na avaliação e na construção das aprendizagens escolares;
- 3) Compreender e analisar a funcionalidade dos instrumentos de organização e trabalho escolar dos alunos, nomeadamente, os Planos Individuais dos alunos (PIT's), no desenvolvimento dos processos de participação que têm lugar nas respectivas salas de aula.

Em conclusão, tendo em conta estes objectivos, pode afirmar-se que o que se pretende investigar radica, em última análise, nas potencialidades da participação dos alunos no espaço da sala de aula enquanto condição de afirmação de um projecto de educação escolar tão democrático como culturalmente significativo, passível, tanto quanto possível, de potenciar o desenvolvimento da inteligência e humanidade de cada aluno. Inteligência e humanidade estas que muito longe de serem mutuamente exclusivas se constituem como condição de afirmação uma da outra.

## **3.4 Metodologia**

### **3.4.1 Opções metodológicas**

A identificação e caracterização dos paradigmas metodológicos constituem um dos propósitos centrais da investigação educacional.

Porém, o que é um paradigma?

Um paradigma consiste *“num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação.”* (Biklen & Bogdan, 1994: 52).

Considerando a problemática, os objectivos e a natureza do estudo em causa, elegeu-se a escolha de um paradigma de investigação de natureza qualitativa, visto que se pretende estudar e analisar aspectos da regulação e gestão do processo de ensino-aprendizagem, da vida escolar, abrangendo uma abordagem tanto ao nível da “indagação” educativa como ao nível da reflexão pedagógica:

“A influência dos métodos qualitativos no estudo de várias questões educacionais é cada vez maior. Muitos dos investigadores educacionais manifestam uma atitude positiva face às mudanças que se têm vindo a verificar nas estratégias de investigação, contemplando a abordagem qualitativa tanto a nível pedagógico como a nível da condução da investigação.” (Bogdan & Biklen, 1994:11).

Deste modo, pretendeu-se estudar o *“ambiente educativo, constituindo o investigador como o instrumento principal”* (Biklen & Bogdan, 1994:47). Neste ambiente educativo, interessou-se estudar sobretudo os processos de participação, os mecanismos e instrumentos de realização escolar dos alunos e, por último, ambicionou-se analisar os dados empíricos, não num sentido de confirmar hipóteses ou promover generalizações, mas reconhecendo e definindo progressivamente um quadro de debate, que possibilitasse a reflexão e a identificação de questões importantes para o estudo.

Nesta investigação tentou-se estudar o processo e as dinâmicas educativas que o sustentam, entendendo-se o processo de condução da investigação como *“uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”* (Biklen & Bogdan, 1994:51).

Por conseguinte, o investigador estabeleceu procedimentos e estratégias que lhe permitiram atribuir tanto um significado aos discursos e experiências dos sujeitos, “*analizando os seus dados de forma indutiva*” (Biklen & Bogdan, 1994: 50), como através da preocupação com as “*perspectivas dos participantes*” (Erickson, 1986 cit. Biklen & Bogdan, 1994: 50). Isto significa que uma das principais preocupações do investigador qualitativo é compreender as experiências, as interpretações, as expectativas dos actores e o modo como estes estruturam o mundo social onde vivem. Foi esta procura pelo “significado” do discurso dos participantes que permitiu, posteriormente, a discussão dos fundamentos teóricos da abordagem temática. (Biklen & Bogdan, 1994).

Em suma, é tendo em conta que o estudo a desenvolver visa compreender como, alunos e professores do Ensino Básico do 1º Ciclo, gerem e perspectivam a participação no processo de ensino-aprendizagem, confrontando os discursos dos mesmos e investigando a utilização de instrumentos, que visam a regulação do trabalho escolar e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, que este estudo se desenvolveu como um estudo qualitativo.

Importa destacar que este estudo não tem como objectivo validar os discursos dos actores, mas de compreender de forma mais palpável, os sentidos desses discursos, aprofundando por esta via, a reflexão sobre a temática da participação no processo educativo.

Tendo em conta a natureza deste estudo recorreu-se, então, a um estudo de caso, o qual consiste na “*observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento*” (Merriam, 1988, cit. in Biklen & Bogdan, 1994:89). Este estudo é de carácter exploratório, visto que se pretende um estudo intensivo e aprofundado de uma situação específica, particular e única, baseada nos discursos dos actores, considerando a pequena amostra e a escolha de um contexto educativo muito particular, onde se identifica um factor singular a ter em conta, aquele que tem a ver com o facto de, no contexto educativo estudado, as salas de aula funcionarem subordinadas à racionalidade pedagógica típica do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM). Deste modo, “*os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fonte de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-*

*lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos.” (Biklen & Bogdan, 1994:89).*

Em suma, “a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso (...)” (Stake, 1994:245).

### **3.4.2 Contexto de investigação e participantes**

Dada a relevância do facto que é o vínculo dos professores relacionados com os grupos de trabalho investigados ao MEM constitui, decidiu-se proceder a uma breve caracterização do modelo pedagógico desse movimento, abarcando os aspectos mais importantes relativos quer aos princípios educativos que o sustentam quer aos eixos em função dos quais se operacionaliza a acção daqueles que se encontram relacionados com tal movimento.

Esta caracterização visa contribuir para a compreensão do estudo, uma vez que os discursos e as actividades dos actores, professores e alunos, participantes na investigação, não podem ser compreendidos de uma forma dissociada do modelo pedagógico do MEM.

Segundo Sérgio Niza chamamos modelo pedagógico ao modelo do MEM por comparação ao conceito de modelo de ensino desenvolvido por Bruce Joyce & Marsha Weil (1985):

*“Um modelo é mais do que uma estratégia ou método específico. Consiste num plano geral, ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências. Um modelo de ensino [...] possui uma base filosófica subjacente e um conjunto de prescrições docentes destinadas à prossecução dos resultados educativos esperados” (cit. in Niza, 1998:78).*

O modelo de trabalho educativo do Movimento da Escola Moderna é um modelo que decorre do trabalho de autoformação dos docentes que integram o MEM e assenta num conjunto de princípios e de propostas de carácter pedagógico.

É um modelo sociocêntrico, uma vez que o desenvolvimento das competências evidencia-se na acção, na participação democrática e na organização de estruturas de cooperação educativa. O conhecimento constrói-

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem se passa a passo, negociando a gestão dos conteúdos programáticos, os recursos didáticos, a organização do espaço e do tempo, de forma contratualizada e cooperada, num percurso em que os alunos se sentem integrados, autónomos e responsáveis para intervir.

Trata-se de um modelo que realça a *“construção da formação democrática na escola, através de subsistemas de circulação dos saberes, de cooperação educativa do trabalho de aprendizagem e de participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares.”* (Niza, 1998:77).

É um modelo que assenta numa cultura pedagógica que se instrumentaliza na acção democrática e no trabalho cooperativo entre alunos e professor.

Este modelo de organização social do trabalho educativo estrutura-se a partir de três eixos: *“os circuitos de comunicação”, “as estruturas de cooperação educativa” e a “participação democrática directa”* (Niza, 1998).

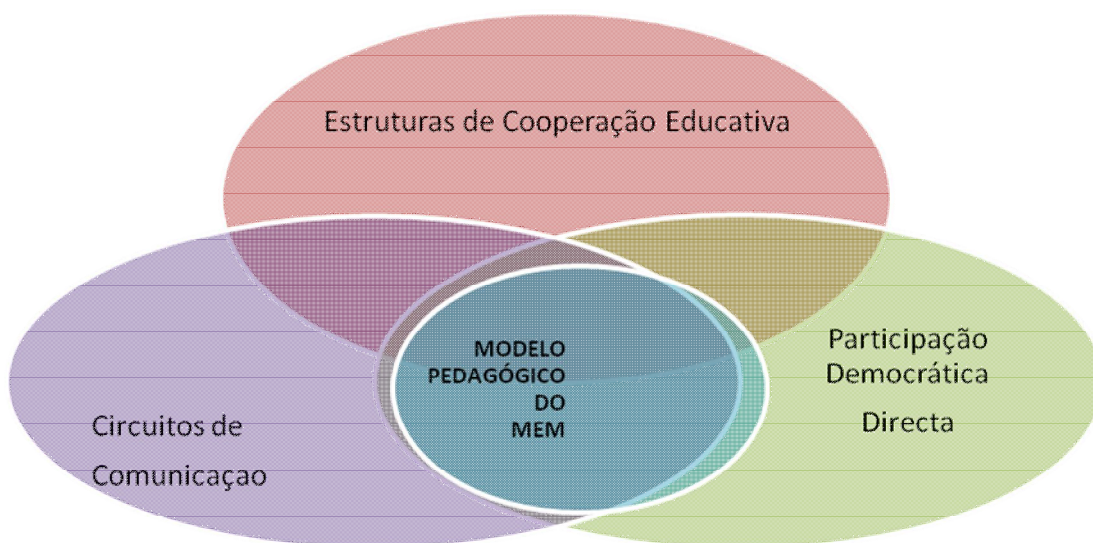


Figura 1- Esquema geral da estrutura do modelo pedagógico do MEM.

A Comunicação é um dos mecanismos mais relevantes da pedagogia do modelo do MEM, visto que decorre de múltiplos circuitos, que estimulam o desenvolvimento cultural e social dos alunos, numa intensa interacção com o conhecimento do mundo e dos outros:

*“Esta matriz comunicativa radica em circuitos de comunicação das aprendizagens e de fruição dos produtos culturais, para que todos possam aceder à informação de que cada um dispõe, aos seus produtos de estudo e de*



A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem *criatividade artística e intelectual.*” (Niza, 1998:79). Uma perspectiva que descende, em linha directa da abordagem de Vygotsky (1977) que realça a interacção com o meio ambiente e a relação com os outros como condição necessária ao desenvolvimento da aprendizagem da criança, considerando o seu nível de desenvolvimento potencial. Isto é, a sua capacidade de realizar tarefas com o auxílio de adultos ou de companheiros mais aptos, conduz-nos a evidenciar os factores sociais no desenvolvimento das aquisições internas das crianças como um factor educativo prioritário, tal como Vygotsky acaba por corroborar quando afirma que a *“história do processo da interiorização da linguagem social é ao mesmo tempo a história da socialização da inteligência prática das crianças”* (Vygotsky, 1978: 27), na medida em que um “processo interpessoal” se transforma num “processo intrapessoal” (Vygotsky, 1978, 57), já que cada função aparece duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: *“em primeiro lugar a nível social e, em seguida, a nível individual; em primeiro lugar entre indivíduos (interpsicológico) e, em seguida, na criança (intrapicológico). Isto aplica-se tanto à atenção voluntária como à memória lógica e à formação dos conceitos. Todas as funções superiores começam como relações reais entre indivíduos humanos.”* (Vygotsky, 1978, 57).

É sustentada nestes pressupostos que no modelo pedagógico do «Movimento da Escola Moderna» portuguesa (MEM) se acentua a partilha constante de produções e saberes que substanciam *“a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam”* (Niza, 1998:79). Ou seja, é na partilha de saberes e experiências com os outros e na cooperação que o sentido social e cultural se desenvolve no processo ensino-aprendizagem e os circuitos de comunicação assumem um valor estratégico decisivo como factor pedagógico a promover e a gerir. Um factor que explica, por fim, a centralidade que se atribui à cooperação no projecto que no MEM se acalenta.

A cooperação é entendida neste contexto como um alicerce educativo, em que os alunos trabalham juntos (a pares, em pequeno grupo) para atingirem objectivos comuns, considerando que o sucesso de um contribui para o sucesso de todos os restantes membros do grupo/turma.

Este processo de cooperação opõe-se a toda a *“tradição individualista”* e competitiva da organização escolar e aposta numa *“relação de reciprocidade”* entre indivíduos que aprendem a estar e a partilhar diferentes pontos de vista.

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (Niza, 1998), contribuindo para o desenvolvimento de atitudes, valores e competências sociais e éticas que possibilitem a alunos e professores, experimentar e desenvolver a própria democracia na escola e na realização do trabalho educativo.

Esta relação democrática pressupõe a gestão cooperada do currículo escolar e a participação em directo, compreendendo o planeamento e a avaliação como operações formativas, que integram todo o processo de aprendizagem e dão sentido social ao saber (Niza, 1998).

Por conseguinte, a democracia é uma estrutura social que solicita a circulação e a utilização da informação e da cultura num processo partilhado, onde se firma o respeito mútuo e as diferenças individuais num colectivo que partilha objectivos comuns. É também em nome da participação democrática directa que se explica o tipo de organização pedagógica proposta pelo MEM, o qual se retrata na figura 2. Uma organização que assenta em três pilares fundamentais: (i) o da organização do espaço e dos materiais educativos presentes na sala de aula, (ii) o da organização temporal do trabalho de aprendizagem e (iii) o do sistema de pilotagem.

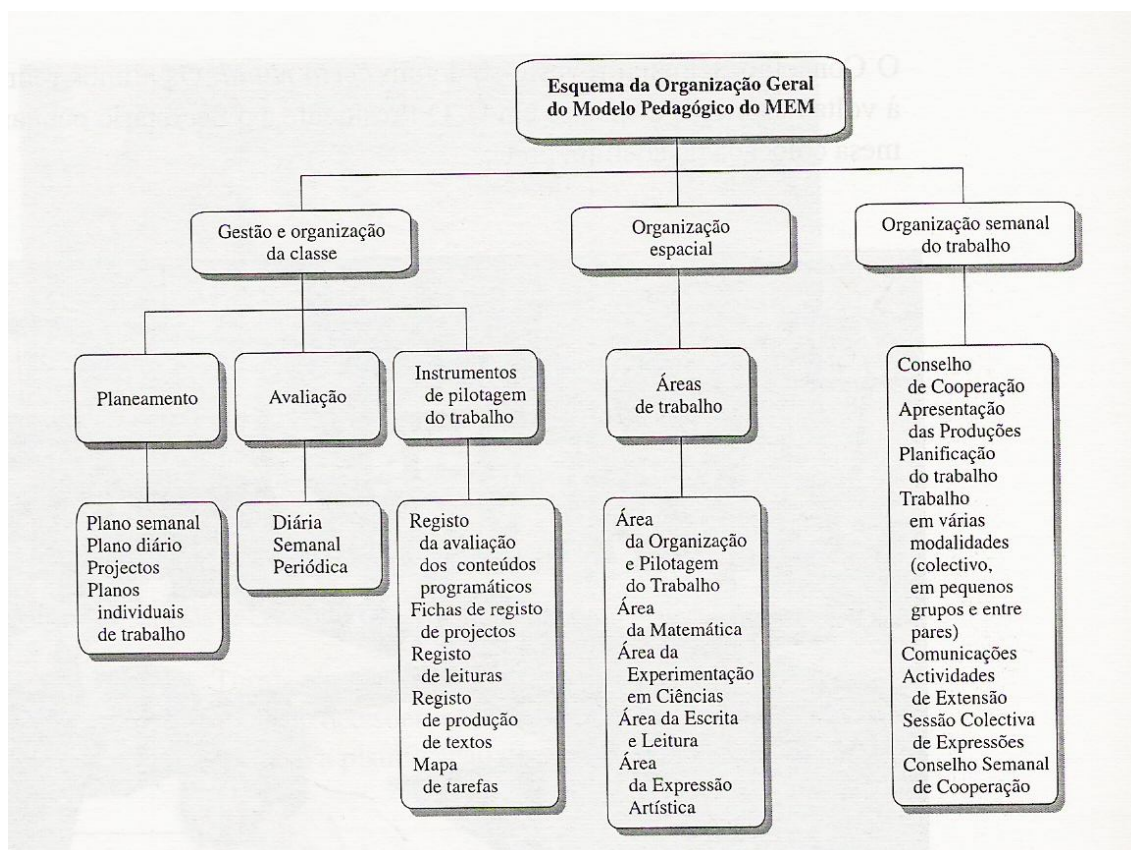


Figura 2- Organização Geral do Modelo do MEM (Fonte: Lúdia Grave-Resendes, 1989)



## A – Organização do espaço e dos materiais educativos

O espaço pode ser um dos aspectos mais importantes no desencadeamento de aprendizagens significativas, tal como, por exemplo, Freinet (1976) o refere quando afirma que:

*“O problema do rendimento, em matéria de ensino, está relacionado com o do equipamento escolar. A modernização condiciona, por conseguinte, em certa medida, toda a melhoria do rendimento do nosso sistema educativo. Porém, modernizar o equipamento escolar não é apenas adquirir material novo. (...) É necessária uma alteração profunda dos fundamentos pedagógicos, psicológicos e humanos do ensino para se alcançar uma nova organização e um novo espírito escolares” (Freinet, 1976:68).*

No MEM, a organização do espaço e dos materiais educativos requer a participação directa dos alunos em activo debate negocial. O espaço vai-se organizando através da participação de alunos e professores, num trajecto associado à reflexão partilhada e participada sobre o trabalho que se desenvolve numa sala de aula

O espaço está organizado de forma a permitir que os alunos realizem ao mesmo tempo actividades diversificadas e em diferentes composições: em pequenos grupos, em pares, individualmente e em colectivo. Os materiais, por isso, estão organizados e acessíveis aos alunos, para uma utilização o mais autónoma possível dos mesmos.

De um modo geral pode considerar-se que, no modelo de acção pedagógica do MEM, o espaço se encontra subordinado em áreas de apoio geral e áreas de apoio específico.

As áreas de apoio geral à organização do trabalho são constituídas, geralmente, por um armário com vários materiais colectivos, uma bancada de ficheiros e guiões de trabalho das várias áreas para o trabalho autónomo e um placard onde se fixam os mapas de registo de desenvolvimento do trabalho (quadro das tarefas, mapa de presenças, mapa dos registos dos textos produzidos, mapa de registo das leituras, fichas de registo dos projectos de estudo, folha de planeamento do dia, Plano Anual) e o Diário de Turma.

As áreas de apoio específico têm como função principal auxiliar as actividades de desenvolvimento dos domínios disciplinares programados. Correspondem ao atelier de expressão plástica, à oficina de teatro, à área de apoio à educação musical, à biblioteca, ao laboratório de ciências e de

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem matemática e à oficina de escrita e edição, incluindo o expositor da correspondência.

## B – A organização temporal do trabalho de aprendizagem

A exemplo da organização espacial, a organização temporal do trabalho nas salas de aula do MEM, apesar de obedecer a uma matriz própria, é objecto de apropriação por parte dos alunos, o qual ocorre por via do processo de negociação activa, já atrás referido, entre professores e alunos.

O desenvolvimento do processo de aprendizagem, aliás, inicia-se com um contrato explícito entre professor e alunos nos primeiros dias do ano lectivo. Este acordo educativo advém da apresentação do currículo e da apresentação dos domínios do programa, que deverão constituir-se em mapas de desenvolvimento curricular: *“Os mapas de desenvolvimento curricular anual são, não só o suporte de leituras da evolução dos programas, mas são convergentemente, o quadro de referência para a construção de projectos de estudo e de pesquisa para o trabalho de aprendizagem curricular.”* (Niza, 1998:91).

Um trabalho onde é importante considerar alguns tempos estruturantes, que se constituem em rotinas do trabalho semanal. São eles, o Conselho de Cooperação, o Tempo de Trabalho de Projectos, o tempo das Comunicações, o Tempo de Estudo Autónomo na sala de aula. Estes tempos são considerados nucleares de todo o trabalho de Aprendizagem e que se agregam a outros que variam de acordo com a solicitação da turma. É o caso dos tempos para sessões colectivas de Matemática, de Expressão Artística ou de Educação Físico-Motora; tempos para Trabalho de Texto; para Os Livros e a Leitura; para Actividades de Extensão Curricular.

Independente da importância dos momentos de trabalho referidos, importa valorizar, pela sua importância estratégica, o Conselho de Cooperação Educativa, também conhecido, apenas, por “Conselho” ou o “Conselho de Turma”. Uma estrutura de gestão que está geralmente dividida em dois momentos diários (no início e fim do dia de aulas) e num momento mais alargado no final da semana.

O primeiro momento (cerca de meia hora) serve para preparar o trabalho, apresentar as produções e planificar o dia, ainda que na segunda-feira este

primeiro momento do Conselho se estende, para se poder planear a semana de trabalho, em cooperação. O segundo momento (fim do dia) do Conselho é o tempo em que se faz um breve balanço do trabalho ocorrido durante o dia.

Na sexta-feira o Conselho é mais prolongado e serve para regular as relações sociais da turma, avaliar as realizações dos alunos durante a semana e o seu desempenho global. É este momento em que se debatem as ocorrências positivas e negativas da turma, que decorrem da leitura do Diário de Turma, tomam-se decisões colegiais, definem-se regras e orientações para o futuro (Niza, 1998).

Este momento é comumente assegurado por dois ou três alunos, que executam as funções de Presidente, Secretário e um terceiro elemento (opcional), o aluno que ajuda a escrever a acta. O professor surge como um apoio, sobretudo inicial a todo este processo de desenvolvimento do Conselho.

Geralmente no Conselho Semanal os alunos reúnem-se à volta das mesas dispostas em U e inicia-se com a leitura e discussão do Diário de Turma, procedendo-se a avaliação dos Planos Individuais de Trabalho (PIT), actualizando, sempre que necessário, os registos colectivos das produções dos alunos.

O secretário vai tomando nota dos nomes e o Presidente dá a palavra a quem a pede. O secretário toma nota também das decisões do Conselho e elabora a respectiva acta.

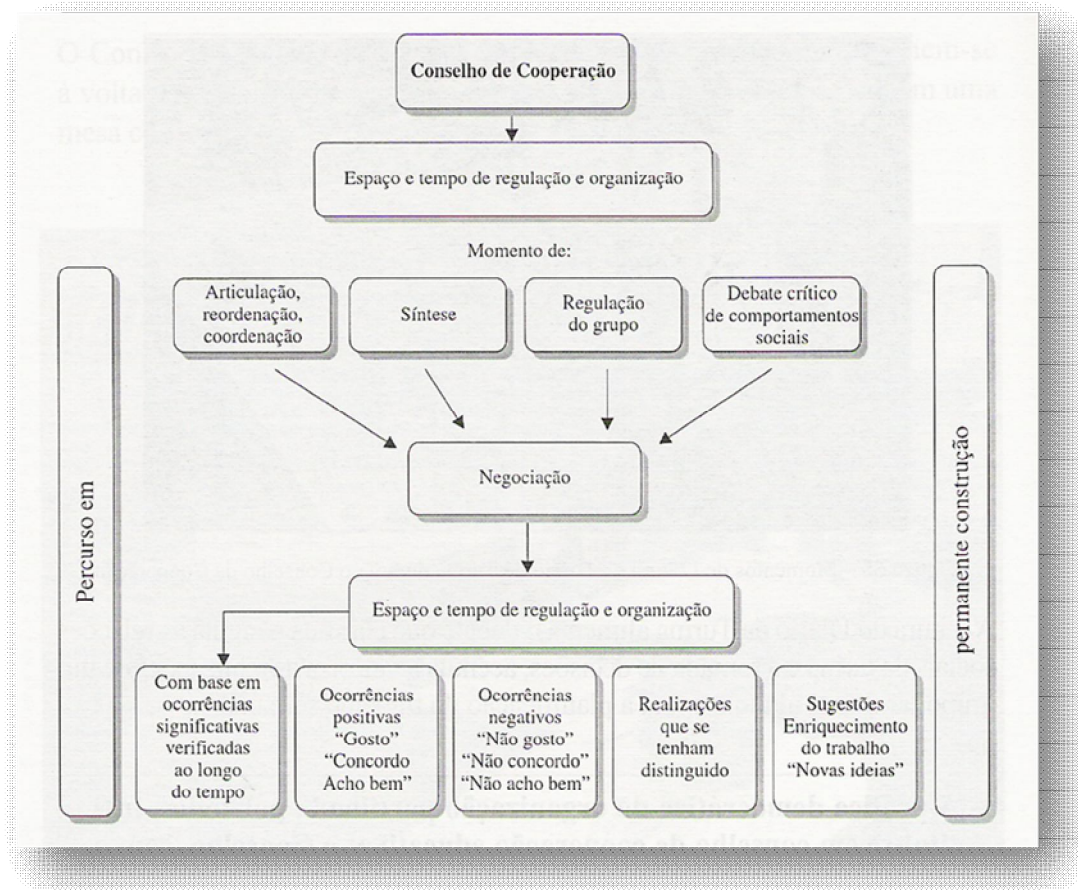


Figura 3 – Conselho de Cooperação (fonte: Niza, 1998)

Em síntese, o Conselho de Cooperação constitui-se como um momento/espço social, onde se desafia o professor e os alunos a:

- reflectir - sobre atitudes e comportamentos,
- argumentar – tomando decisões/fazendo avaliações,
- comunicar – criando um espaço de debate organizado.

Neste tempo e espaço de comunicação os alunos e o professor regulam e organizam ideias, negociam, ordenam objectivos de aprendizagem comuns e cooperam no sentido de tornar o trabalho educativo mais significativo.

Para além do “Conselho”, e assumindo funções distintas, é possível identificarem-se quatro momentos cruciais do trabalho como o Tempo de Trabalhos em Projectos, o Tempo das Comunicações, o Tempo do Estudo Autónomo e o Tempo das Actividades Complementares.

O Tempo de Trabalho em Projectos decorre do planeamento em conselho e pode realizar-se a pares ou em pequeno grupo. Os projectos geralmente partem de tópicos que abrangem o programa de Estudo do Meio ou de Educação Artística, ou de qualquer questão ou situação propulsora de um projecto.

Assim, os projectos devem corresponder aos interesses e motivações dos alunos e/ou da turma e pode desencadear diferentes perspectivas de expor um problema ou situação.

Os projectos podem ser de várias índoles (Niza, 1998):

- projectos de investigação que podem surgir de um problema ou decorrer de guiões disponíveis no laboratório de Ciências e Matemática;
- projectos de intervenção que sucedem de situações sentidas, no âmbito de problemas ambientais, patrimoniais ou de organização social e cultural.

O trabalho em projectos requer um tempo próprio para a organização, desenvolvimento e comunicação, que geralmente é combinado e registado num documento de planificação próprio e também inscrito no Plano Individual de Trabalho.

O trabalho em projectos é apoiado rotativamente pelo professor desde a execução do plano até à fase de organização da comunicação à turma.

O Tempo das Comunicações corresponde, por sua vez, ao tempo de apresentação de projectos, dividida em três etapas: a apresentação da informação; o debate e colocação de questões; a resposta a questionários sobre os conteúdos abordados, aplicada pelos alunos que comunicaram.

O Tempo de Trabalho de Estudo Autónomo é um momento da Agenda Semanal, cerca de uma hora diária, em que os alunos individualmente ou a pares, podem realizar o trabalho de produção e revisão de textos, treinar capacidades e competências curriculares (recorrendo a exercícios propostos em ficheiros), estudar; proceder a leituras ou realizar actividades de consolidação ou superação de dificuldades.

O Tempo de Trabalho de Estudo Autónomo é acompanhado pelo Plano Individual de Trabalho, cujo planeamento se realiza a partir do conselho de segunda-feira.

Neste tempo, o professor apoia os alunos rotativamente, sobretudo aqueles que revelam dificuldades na progressão de determinadas áreas.

É uma oportunidade de integrar competências menos desenvolvidas, de reflectir sobre os problemas que as actividades e/ou tarefas colocam, de superar dificuldades específicas. Permitindo aos mesmo tempo a clarificação do sentido das mensagens entre professor e aluno e a condução de uma construção activa do conhecimento, segundo uma metodologia diferenciada do trabalho educativo.

Este apoio é contratualizado com os alunos no início da semana e registado no Plano Individual de Trabalho (PIT).

Finalmente, os Tempos de Actividades Complementares do desenvolvimento do currículo correspondem a um conjunto de actividades de trabalho colectivo:

- Trabalho de texto – serve de apoio ao desenvolvimento da escrita;
- Os livros e a leitura – a ocasião para cultivar o gosto pela leitura em activa cooperação;
- As actividades de extensão curricular – correspondem ao tempo destinado a visitas de observação e inquérito ao meio local ou a pessoas e instituições da comunidade integradas nos projectos de estudo, e à organização da correspondência;
- As sessões colectivas de Matemática – correspondem ao tempo de esclarecimento de dúvidas, à construção de estratégias de aprendizagem e apoio na interpretação de enunciados de problemas;
- A sessão colectiva de Expressões Artísticas – destinada à exposição de produções plásticas e apresentação de projectos nas áreas de Expressão Dramática e Expressão Musical;
- A sessão Físico-Motora – realiza-se actividades programáticas e alguns jogos colectivos.

#### C - O sistema de pilotagem do trabalho cooperativo



O modelo pedagógico do MEM é um modelo cuja gestão do trabalho pedagógico se processa de forma cooperada assente num *“cenário que procura ser estruturante e facilitar o acesso dos alunos a todos os recursos de aprendizagem bem como aos instrumentos reguladores dos processos de trabalho”* (Santana, 2000: 31).

Estes instrumentos reguladores do trabalho de aprendizagem são constituídos por um conjunto de mapas de registos, que retratam os percursos e as produções dos alunos. A sua função de pilotagem conduz sistematicamente à tomada de consciência, à avaliação e ao planeamento do trabalho escolar dos alunos, em cooperação.

Assumem-se como instrumentos colectivos de pilotagem do desenvolvimento do currículo e do trabalho de aprendizagem de cada aluno: o plano anual dos programas com os registos de evolução dos alunos; os mapas de registo de utilização de ficheiros; os mapas de produção de textos e de leitura; os mapas colectivos de registos dos projectos; o Diário de Turma. Outro meio de pilotagem e de registo de planeamento individual, que se relaciona com os registos colectivos, é o Plano Individual de Trabalho (PIT).

O Plano Individual de Trabalho é um roteiro semanal que guia o trabalho de aprendizagem dos alunos no desenvolvimento do currículo.

Freinet (1976) menciona a importância de um guia para não nos perdermos: *“Quando consultar o meu plano saberei, exactamente, sem demora, o que me resta ver, o que está ainda mal compreendido, podendo por consequência orientar os meus esforços em conformidade com isso. Este plano serve-me por isso de guia... e de consciência, pois recorda-me a cada instante que, apesar de tudo, tenho programas de devo respeitar.”* (Freinet, 1976:79)

No modelo pedagógico do MEM, o PIT constitui-se como um instrumento individual de trabalho, o qual permite a cada aluno planear as suas actividades, estudar e treinar competências, de acordo com as suas necessidades, em cooperação com o grupo/ turma:

*“O PIT é uma espécie de mapa de planeamento das actividades e de verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o trabalho de estudo e treino de competências que cada um se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno, como*

*actor, no contexto de actividades de manutenção e organização do trabalho da turma ou da escola.”* (Niza, 1998:93).

É um roteiro que se divide em três áreas principais: a área do estudo autónomo; a área de trabalho em Projectos e respectivas comunicações; a área de marcação do trabalho com o professor, o registo da auto-avaliação e a recolha de opiniões e sugestões do professor ou dos colegas para aperfeiçoamento do trabalho de aprendizagem.

O Plano Individual de Trabalho (PIT) é um instrumento que permite operacionalizar a diferenciação do trabalho pedagógico, ou seja, é um instrumento que permite a cada aluno trabalhar de acordo com as suas necessidades e motivações, que progressivamente vão consciencializando, na interacção com os outros, e progredindo no currículo.

A clarificação de diferentes modalidades de trabalho, a definição dos tempos, e a gestão das aprendizagens são materializadas no PIT. Este instrumento possibilita a cada aluno a gestão efectiva do seu percurso de aprendizagem e fornece-lhe a dimensão da sua participação em toda a vida da turma. (Santana, 1999).

Será este instrumento que dadas as suas características, constitui o objecto de estudo a privilegiar para se abordar e reflectir sobre a participação dos alunos na sala de aula, num contexto com as singularidades pedagógicas que o modelo pedagógico do MEM lhe confere.

Trata-se, é certo, de um instrumento que não poderá ser dissociado quer do próprio modelo pedagógico atrás referido, quer da organização pedagógica que lhe confere visibilidade quer, ainda, de outros instrumentos que se constituem como dispositivos capazes de suscitar um processo de construção social das aprendizagens.

É que o modelo do MEM assenta, como já foi referido, numa organização sociocentrada do trabalho diferenciado das aprendizagens escolares dos alunos, em cooperação. Assim, pretende-se destacar a cada momento, o percurso de cada um dos alunos no âmbito da produção e apropriação de saberes (Niza, 1998). Esta “visibilidade colectiva” permite atribuir sentido social às aprendizagens escolares e consciencializar os alunos do seu percurso de trabalho educativo (Niza, 1998:95).

Na construção de competências sociais e culturais estão incluídas as relações pessoais entre professores e alunos, que definem o “clima sócio-



A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem afectivo” (Niza, 1998:95). São, pois, estas relações que marcam toda a organização, regulação e avaliação do trabalho de ensino-aprendizagem, assente num contrato democrático de convívio e trabalho (Niza, 1998). É este modo de organização e regulação da acção educativa que possibilita a participação de todos os intervenientes, os quais se sentem responsáveis por todo o desenvolvimento do trabalho escolar.

### **3.4.3 Caracterização do grupo de participantes**

Tendo por referência o facto do projecto de investigação dever acontecer em salas de aula com professores vinculados ao MEM, o que constituía uma garantia de que a participação dos alunos era tanto uma finalidade a perseguir, como uma preocupação de natureza operacional, as três turmas em que se realizou o estudo funcionavam segundo o tipo de racionalidade que o modelo pedagógico do MEM acalenta.

Foram realizados, por isso, três grupos de discussão focalizada com 16 crianças de ambos os sexos, frequentando duas salas do Ensino Básico 1º Ciclo. Dois dos grupos frequentavam o 2º ano de escolaridade e o terceiro o 4º ano de escolaridade. Os grupos do 2º ano de escolaridade eram grupos que já trabalhavam com o modelo pedagógico do MEM há dois anos. Relativamente ao grupo do quarto ano, era a primeira vez que contactava com o modelo referido. Posteriormente realizaram-se as entrevistas aos professores respectivos das duas turmas estudadas.

Tal como já foi referido, e com vista à recolha de dados para esta investigação, foram realizadas três sessões de discussão focalizada com três grupos de crianças/alunos que trabalham em salas de aula subordinadas ao modelo pedagógico do MEM, de acordo com as características que o Quadro 1 documenta.

Quadro 1

Dados de caracterização dos grupos de discussão focalizados

	Ciclo de estudos/ano de escolaridade	Regime de Docência	Região da Escola	Nº de elementos do grupo de discussão focalizada	Idades dos alunos
<b>GA2</b>	1º Ciclo/2º	Monodocência	Matosinhos	5	7-8 anos
<b>GB2</b>	1º Ciclo/2º	Monodocência	Paços de Ferreira	5	7-8 anos
<b>GC4</b>	1ºCiclo/4ºano	Monodocência	Paços de Ferreira	6	10-11 anos

Como é possível verificar pela leitura deste quadro, temos um conjunto de três grupos de discussão focalizada com dezasseis participantes no total, com idades a variar entre os sete anos e os onze anos, todos pertencentes ao 1º ciclo do Ensino Básico.

A estes grupos correspondem dois professores que, por sua vez, foram objecto de duas entrevistas em separado.

Quadro 2

Dados de caracterização dos professores entrevistados

	Habilitação académica	Situação Profissional	Região da Escola	Tempo de Serviço	Tempo de Serviço a trabalhar com o modelo do MEM
<b>Entrevistado 1</b>	Licenciatura em 1º Ciclo	Quadro de Zona Pedagógica	Paços de Ferreira	10 anos	7anos
<b>Entrevistado 2</b>	Bacharelato com complemento de formação equivalente à Licenciatura no domínio da Língua Portuguesa.	Quadro de Zona Pedagógica	Matosinhos	13 anos	13 anos

Pela análise deste quadro é possível aferir que os professores com licenciatura a leccionar no 1º Ciclo do Ensino Básico são professores com experiência suficiente quer de ensino, quer como professores do Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM).

Para além da realização das discussões focalizadas em grupos de alunos e das entrevistas com os respectivos professores, decidiu-se ainda, analisar alguns Planos Individuais de Trabalho (PIT) com o propósito quer de obter informação acrescida, quer de possuir um instrumento de interpelação dos dados decorrentes dos grupos de discussão focalizada e das entrevistas que, por sua vez, também poderão ser entendidas como instrumentos interpeladores dos PIT's estudados.

### **3.5 A escolha das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados**

A primeira fase da investigação iniciou-se com a recolha de dados, revendo-os e explorando-os de acordo com os objectivos do trabalho. Organizou-se e distribuiu-se o tempo, escolheram-se os sujeitos para entrevistar e os aspectos a aprofundar. E assim se foi edificando e reformulando planos e estratégias de acção.

#### **3.5.1 Grupos de discussão focalizada<sup>4</sup>**

Relativamente aos alunos recorreu-se à técnica e/ou método de grupos de discussão focalizada, onde crianças se juntaram para falarem sobre um tema proposto, neste caso, pela investigadora.

Segundo David L. Morgan (1997), o *grupo de discussão focalizada* é uma técnica qualitativa que tem como objectivo o controlo da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não directivas. Permite a observação e o registo de experiências e reacções dos indivíduos participantes do grupo, que dificilmente seria possível captar por outros métodos, como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou os questionários.

O *grupo de discussão focalizada*, comparado a outras técnicas e/ou métodos, proporciona uma multiplicidade de situações e reacções no contexto do grupo. Esta técnica permite ao investigador uma maior flexibilidade na recolha de dados e pode ser utilizada isoladamente ou em conjunto com outras técnicas. Essa flexibilidade permite que o *grupo de discussão focalizada* seja utilizado como técnica de recolha primária de dados, ou em contexto que se torna necessária maior profundidade (Morgan, 1997).

Na investigação científica, esta técnica permite ampliar os seus objectivos, estando estes a cargo da criatividade metodológica do investigador.

---

<sup>4</sup> Apesar dos diferentes termos utilizados pelos autores para citar esta técnica de investigação, tais como «focus group» (Morgan, 1997) ou Grupo focal de (Gatti, 2005) optamos por uma questão de uniformidade utilizar o termo traduzido para português – grupo de discussão focalizada.

Assim, o papel do investigador/moderador do *grupo de discussão focalizada* revela-se um aspecto essencial na aplicação e aproveitamento desta técnica de investigação.

Os *grupos de discussão focalizada* são geralmente formados por sujeitos com características comuns, devendo-se assegurar o equilíbrio entre uniformidade e diversidade do grupo. A escolha das variáveis para a definição do perfil do grupo depende da natureza do objecto de estudo.

Neste estudo os grupos tinham características comuns: cada grupo era formado por crianças com a mesma idade, da mesma turma e que trabalhavam em salas de aula com o modelo pedagógico do «Movimento da Escola Moderna» portuguesa. Contudo, entre os três grupos existiam variáveis como a idade, a escola que frequentavam e o professor titular da turma. Outra variável importante a referir prende-se com o facto de dois dos grupos trabalharem com o modelo supracitado, pelo segundo ano consecutivo, enquanto o grupo do 4º ano apenas iniciou o contacto com este modelo no ano lectivo em que o estudo se realizou.

O *grupo de discussão focalizada* foi utilizado como técnica de pesquisa exploratória para o levantamento de dados sobre o objecto de pesquisa.

Na organização do *grupo de discussão focalizada* o investigador deve planejar cuidadosamente todas as etapas do trabalho e, segundo indica a literatura, cada *grupo de discussão focalizada* deve abranger entre seis e doze participantes, não excedendo cinco grupos por projecto de investigação (Morgan, 1997; Suter, 2004).

Os grupos estudados foram três, formados por cinco a seis elementos cada e a investigadora, em qualquer dos casos, assumiu a função de moderador.

O moderador, como se referiu anteriormente, tem o papel importante na condução e realização do *grupo de discussão focalizada*, devendo exercer um papel de liderança, procurando, no entanto, não interferir na dinâmica do grupo ou monopolizar as intervenções dos participantes (Gatti, 2005). A sua função é promover a participação e interacção entre os sujeitos, assegurando que não haja dispersão, em relação aos objectivos estabelecidos. Cabe ainda ao moderador proporcionar um clima favorável à exposição de ideias por todos os participantes: O moderador da discussão “deverá fazer encaminhamentos

*quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objectivos de trabalho de grupo” (Gatti, 2005:9).*

Neste campo, a experiência do moderador/investigador na condução de trabalhos com grupos foi importante, sobretudo na promoção do debate e no lançamento de questões abertas e desafios aos participantes.

Foi ainda relevante o conhecimento prévio das características dos participantes, das suas diferenças, das relações entre eles, dos contextos escolares dos mesmos, possibilitando uma interpretação e análise dos dados mais indicativa.

Por ser uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica de interacção de um grupo, exige alguns cuidados éticos, no que concerne à intimidade e subjectividade dos sujeitos.

No caso específico, o cuidado ético básico relacionou-se com o perfil dos participantes, visto que eram crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico e, por isso, era necessária uma autorização por parte dos encarregados de educação e dos professores, para seguir em frente com a investigação. Outra preocupação foi a de expor a situação às crianças e a de revelar a importância da sua participação no *grupo de discussão focalizada*, estabelecendo um pacto de confiança entre o investigado/moderador e as crianças participantes, respeitando o anonimato e a confidencialidade.

Por conseguinte, outro dos cuidados éticos revela-se na forma como se vai lidar com os dados recolhidos, informações dadas em confiança ao moderador/investigador.

Como todo o procedimento metodológico, o *grupo de discussão focalizada* tem suas vantagens e desvantagens.

Uma das principais vantagens diz respeito à quantidade de informação que se pode obter, a rapidez na recolha de dados, a flexibilidade do formato, a possibilidade de conciliação com outras técnicas de investigação e a possibilidade de observar a dinâmica do grupo, nomeadamente os processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais e colectivos e propicia a exposição ampla de ideias e perspectivas, a explanação de respostas mais complexas e o entendimento da lógica ou representações que conduzem às respostas (Gatti, 2005).

Por outro lado, uma das suas principais limitações desta técnica é o de estar sempre sujeita à interferência do moderador/investigador e das dispersões próprias de grupos.

Morgan (1997) realça o aspecto do papel do moderador/investigador, quando refere que as grandes virtudes do *grupo de discussão focalizada* são a confiança na habilidade do pesquisador, a sua eficiência e rapidez na recolha de dados em relação à observação participante.

Assim, o facto de o moderador/ investigador dirigir os grupos de discussão focalizada pode torna as intervenções dos participantes mais artificiais, o que pode influenciar os resultados obtidos. Também o próprio grupo pode influenciar a natureza dos dados produzidos, tornando-se *dirigista* num certo sentido (Gatti, 2005).

No entanto, o *grupo de discussão focalizada* pode trazer alguns benefícios aos participantes, como a oportunidade de ampliar o seu conhecimento e as suas perspectivas relativamente ao tema em questão e aprender a interagir em grupo cooperativamente, mesmo com contrapontos e conflitos (Gatti, 2005).

O recurso a esta técnica para a concretização do estudo foi um verdadeiro desafio, visto que os participantes têm a particularidade de serem crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para além de que, estamos a estudar um grupo numa organização escolar muito peculiar como foco de estudo.

### **3.5.2 As entrevistas**

As entrevistas foram realizadas aos professores pertencentes ao Movimento da Escola Moderna. A escolha do tipo de entrevistas teve em conta a natureza e os objectivos da investigação. Assim, optou-se por um tipo de entrevistas - as entrevistas semi-estruturadas ou semidirectivas, visto que se pretendia obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (Biklen e Bogdan, 1994:137).

Utilizou-se um guião como instrumento de gestão das entrevistas (Anexo 1), constituído por questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação. Este guião serviu para orientar as entrevistas permitindo, no entanto, a liberdade ao entrevistador de estabelecer uma conversação de

forma livre e exploratória, com o objectivo de obter o máximo de informação dos entrevistados. Foi um processo que pretendeu a clarificação e flexibilidade dos discursos e pontos de vista.

Este tipo de entrevista de formato intermédio entre as entrevistas estruturadas e as não-estruturadas tem vantagens relativamente ao seu grau de “directividade”, ou melhor, “não-directividade” (Bardin, 1977), uma vez que permite, por um lado, alguma autonomia na gestão da entrevista por parte do investigador e, por outro, não limita excessivamente o campo de investigação, como acontece com as entrevistas estruturadas (Afonso, 2005).

### **3.5.3 Análise documental**

Por último escolheu-se também para análise de dados alguns registos dos sujeitos, nomeadamente dos alunos, que fazem parte da organização e regulação do trabalho escolar: os Planos Individuais de Trabalho (PITs). Estes documentos produzidos pelos alunos são utilizados como parte do estudo, são dados complementares, que permitem uma melhor compreensão da problemática em causa.

Biklen e Bogdan (1994) retratam os registos dos alunos e outros (memorandos, minutas de encontros, boletins informativos, etc) como “documentos oficiais”, sendo o interesse do investigador o de compreender como a escola é definida por várias pessoas, numa “perspectiva oficial”.

Dentro deste leque de “documentos oficiais” encontram-se os registos sobre estudantes e ficheiros pessoais, que seguem a criança ao longo da sua carreira escolar (Biklen & Bogdan, 1994:182).

Apesar de nem todas as escolas partilharem dos registos que se pretende estudar (os Planos Individuais de Trabalho), e estes poderem não ser considerados como “oficiais”, são no entanto uma fonte estimável de dados que possibilitam conhecer melhor as perspectivas dos professores e o trabalho das crianças na escola. Justapor estes registos com as entrevistas dos professores e os discursos dos alunos foi revelador de algumas considerações importantes para o estudo.



## **3.6 Procedimentos**

### **3.6.1 Grupos de discussão focalizada**

A técnica do grupo de discussão focalizada foi aplicada a três grupos e conduzida pelo moderador/investigador que utilizou um guião semi-estruturado (que serviu de base para a definição das categorias) (Anexo 2). O conteúdo do grupo de discussão focalizada foi gravado e posteriormente transcrito para análise.

O papel de moderador dos grupos de discussão focalizada, numa primeira fase, cumpriu-se no passo de criar empatia com os participantes, neste caso as crianças/alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, e a seguir na orientação do debate, possibilitando liberdade às crianças para se expressarem, mas conduzindo sempre a discussão para o tema principal.

A escolha desta técnica visou o enriquecimento do conteúdo das mensagens dos participantes e o esbatimento da inibição por parte destes.

A riqueza dos dados que se reuniram através do uso do *grupo de discussão focalizada* exigiu do moderador/investigador um procedimento metódico que assegurasse a objectividade desses dados e um maior aproveitamento da informação facultada pelos participantes.

Assim, analisou-se os dados com acuidade. Por um lado, relativo à observação, anotou-se as informações que se reteve das expressões faciais, o tom de voz usado pelos participantes, o contexto das falas e o clima da discussão. Por outro, no que concerne à análise da transcrição dos discursos dos participantes, extraiu-se o que foi relevante e associado com o tema ou com as categorias estabelecidas. Nesta análise, tentou-se captar as ideias principais, procurando conexões, formulando pressupostos, avaliando as interpretações dos participantes, evitando generalizações e salientando as relações entre elementos.

Por conseguinte, o *corpus* resultante foi sujeito a uma análise de conteúdo (Bardin, 1977), a qual compreendeu a exploração do referido *corpus* e a operação de codificação. A codificação corresponde a uma modificação dos dados empíricos, segundo regras específicas, com o objectivo de alcançar uma representação do conteúdo ou da sua expressão (Bardin, 1977).

O produto deste processo foi posteriormente confrontado com outros focos de análise, nomeadamente o “corpus” e análise das entrevistas realizadas aos professores e a análise documental dos Planos Individuais de Trabalho dos alunos, favorecendo, assim, o processo de triangulação.

### **3.6.2 Entrevistas**

As entrevistas efectuadas aos professores foram registadas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador). Trata-se de um discurso falado relativamente espontâneo dos entrevistados – *“uma encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa”* (Bardin, 1977:89). E esta pessoa *“serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios, passados, juízos...”*. Daí a *alguma dificuldade em compreender os discursos dos entrevistados - as suas «significações»*” (Bardin, 1977:90). É uma análise que exige muita perícia!

Para tornar esta tarefa mais fácil foi construída uma *“grelha de análise categorial”* (Bardin, 1977). Contudo este mecanismo reduz a riqueza de informação deste tipo de investigação, *“deixando escapar o latente, o original, o estrutural, o contextual.”* (Bardin, 1977:91)

Apesar destes constrangimentos, de ter que seleccionar partes das entrevistas correndo o risco de perder elementos significativos *“destruindo definitivamente a arquitectura cognitiva e afectiva das pessoas singulares”* (Bardin, 1977:91), esta fase é insubstituível no plano da síntese, da reflexão, do distanciamento, da compreensão e decifração do conteúdo das mesmas. Ou seja, trata-se de encontrar uma ordem temática, procurar uma estruturação lógica e uma dinâmica específica, por de trás de uma corrente de palavras e expressões que rege o processo mental dos entrevistados.

### **3.6.3 Os Planos Individuais de Trabalho**

Relativamente aos Planos Individuais de Trabalho, foram pedidos alguns Planos dos alunos das turmas que participaram nos grupos de discussão focalizada e analisados, posteriormente, através de grelhas de análise (Anexo 3).

### **3.7 Técnicas de análise de dados**

#### **3.7.1 A análise de conteúdo dos discursos dos grupos de discussão focalizada e das entrevistas**

A análise de conteúdo é uma técnica utilizada para o tratamento de informação previamente recolhida.

Esta análise teve como objectivo compreender os discursos dos participantes, num determinado ambiente e as significações das palavras dos mesmos. Visou funcionar com unidades linguísticas (palavra ou frases) que sintetizaram as ideias dos participantes e que facilitaram o estudo (Bardin, 1977:45).

Desta análise resultou, como já foi referido, um processo de codificação que incluiu decisões relativas às unidades de texto a serem utilizadas, ao processo de indicação de determinados elementos no corpus e à definição de categorias (Bardin, 1977).

Esta codificação permitiu que a análise se tornasse mais objectiva, com “regras explícitas de codificação” (Stemler, 2001 cit. in Esteves, 2006:107), prosseguindo no entanto com a realização de inferências por parte do investigador, podendo estas ser questionadas e contrariadas por outros investigadores ou por outras técnicas de tratamento de dados: *“A objectividade e a sistematicidade de uma análise de conteúdo podem e devem ser testadas e, se necessário, melhoradas, desde logo por quem o fez.”* (Esteves, 2006:109).

A análise de conteúdo decorreu das questões de pesquisa e dos dados que foram recolhidos e resultou numa operação de categorização. As categorias (onde os dados recolhidos do material foram agrupados) foram criadas dentro de um tipo de procedimento: os *“procedimentos abertos”* (Esteves, 2006:110), também designados por exploratórios. De acordo com este procedimento as categorias emergiram fundamentalmente do próprio material, tratando-se de um *“processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para formulação de uma classificação que se lhes adequa.”* (Esteves, 2006: 110). A opção por um procedimento aberto de tratamento do material significa que este não foi submetido a um determinado

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem quadro prévio de análise. No entanto, a primeira formulação das categorias foi inspirada pelos objectivos e tópicos de questões que foram estabelecidos nos guiões utilizados nos grupos de discussão focalizada (no caso dos alunos) e nas entrevistas (no que se refere aos professores). À medida que se foi trabalhando o material, a categorização foi sofrendo remodelações relativamente profundas.

A escolha das unidades de registo, a nomeação das categorias e a atribuição de determinados registos a uma categoria não foi um processo simples e por isso obedeceu-se a um trajecto de organização da codificação, seguindo a linha de análise de Bardin (1977:129):

- - A escolha das unidades: o **Recorte**;
- - A escolha de categorias: A **Classificação** e a **Agregação**.

O Recorte consistiu na escolha e selecção de segmentos do material resultante das transcrições, face aos objectivos de investigação. Desta etapa surgiram as categorias correspondentes aos registos seleccionados. Assim, se compreende a dependência da categorização em relação aos objectivos da investigação.

O Recorte das unidades de registo a codificar é uma das operações mais delicadas, visto que implica a escolha de segmentos dos discursos dotados de sentido, o que é difícil de conseguir, porque os discursos estão quase sempre encadeados com ideias que isoladas do contexto podem não mostrar o verdadeiro significado da mensagem. Para além de que, muitas vezes, os discursos estão repletos de emissões, de frases incompletas, de ocorrências de saltos de sentido numa mesma frase, de repetições, que dificultam o recorte ou delimitação das unidades semânticas a codificar e a analisar. (Esteves, 2006).

A escolha das unidades de registo enquadra-se mais num tipo de unidades de carácter semântico ou temático: *“são unidades de sentido ou significado, independentemente da palavra ou palavras com que foram expressas na mensagem”* (Esteves, 2006:115).

As unidades de contexto representam *“um segmento da mensagem mais lato do que a unidade de registo e do qual esta última faz parte”* (idem). As unidades de contexto foram utilizadas apenas para referenciar os entrevistados

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e os grupos de discussão focalizado, ajudando também a perceber a dinâmica dos mesmos. Foram utilizadas letras e números. No caso dos professores apenas E1 e E2 (entrevistado um e entrevistado dois) e nos grupos de discussão focalizada GA2, GB2, e GC4 (grupo A 2º ano de escolaridade, grupo B 2º ano de escolaridade e grupo C 4º ano de escolaridade, respectivamente).

A fixação definitiva da categorização foi o produto de um processo gradual, de sucessivas reformulações. O resultado apresenta-se, a seguir, em dois quadros (Quadro 3 e Quadro 4) com as categorias e subcategorias que emergiram da análise de conteúdo dos grupos de discussão focalizada e das entrevistas realizadas aos dois professores, respectivamente.

**Quadro 3**

**Categorização – discussão dos grupos focalizados**

<b>Dimensão/Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>UC</b>
1-Actividades diferenciadas dos alunos	1a)- Actividades diárias; 1b)- Actividades preferenciais dos alunos	GA2; GB2; GC4
2 -Participação democrática dos alunos	2a)- Relevância do Conselho de Cooperação Educativa (CCE); 2b) -Desenvolvimento do CCE 2c)- Organização do CCE	GA2; GB2; GC4
3 -Participação activa dos alunos	3a)- Quantidade da participação; 3b)- Qualidade da participação	GA2; GB2; GC4
4 -Avaliação do trabalho escolar e das aprendizagens	4a)- Agentes da avaliação; 4b)- Processo da avaliação. 4c)- Tempo da avaliação	GA2; GB2; GC4
5-Planeamento do trabalho escolar	5a)- Conceito do PIT 5b)- Aplicação do PIT	GA2; GB2; GC4
6-Percurso dos alunos na construção de conhecimentos	6a)- Utilidade dos registos do PIT; 6b)- Análise do PIT	GA2; GB2
7-Conceito de participação	7a)-“Participar é...”	GA2; GB2
8-Perspectiva dos alunos em relação ao modelo pedagógico do MEM	8a)- Diferença entre o modelo pedagógico do MEM e outra forma de trabalho escolar. 8b)- Avaliação do modelo pedagógico do MEM.	GC4

## Quadro 4

### Categorização – entrevistas aos professores

Dimensão/Categoria	Subcategoria	UC
A- Modelo Pedagógico do MEM	A1- Valorização do modelo pedagógico do MEM;	E1;E2
B- Participação dos alunos na organização e regulação do trabalho e das aprendizagens.	B1- Espontaneidade dos alunos; B2- Instrumentos e estratégias	E1;E2
C- Ocorrência da participação	C1- Nos momentos do trabalho semanal; C2- No Plano Individual de Trabalho (PIT)	E1;E2
D- Conceito de Participação	D1- Papel do professor; D2- Conceito de Participação no contexto do modelo pedagógico do MEM.	E1;E2

### 3.7.2 A análise dos Planos Individuais de Trabalho (PIT)

Na análise dos PIT's recorreu-se também a um outro tipo de análise – a análise documental. A análise documental tem como objectivo representar de forma diferente a informação de um documento, recorrendo a procedimentos de transformação: *“O propósito a atingir é o de armazenar sob uma forma variável a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).”* (Bardin, 1977: 47)

Os Planos Individuais de Trabalho possibilitaram a análise da informação contida nos mesmos e a compreensão da sua função prática, no que diz respeito à concretização e participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Favorecem também o processo de triangulação, na análise e comparação de dados.

Estes documentos são instrumentos de planificação, organização e regulação do trabalho escolar e das aprendizagens dos alunos, que retratam a sua evolução.

Em suma, esta fase consistiu na análise estrutural e funcional do PIT, recolhendo informação dos aspectos mais relevantes para o estudo. Assim, foram analisados 40 Planos Individuais de Trabalho da turma A, 15 da turma B e 15 da turma C.

### **3.7.3 Triangulação**

Considerando o contexto teórico e metodológico do estudo, marcado pela complexidade e multiplicidade das situações e questões abordadas, a ambiguidade da comunicação é algo incontornável. Assim, a utilização da triangulação, como estratégia de investigação, permite superar este problema, controlando a validade das narrativas, descrições e interpretações do investigador (Natércio Afonso, 2005). Ou seja, por um lado, pretende-se clarificar o significado da informação recolhida, por outro, deseja-se identificar significados complementares que favoreçam a compreensão da complexidade dos contextos em estudo: *“A triangulação envolve a avaliação do material empírico recolhido e da plausibilidade do discurso interpretativo produzido pelo investigador, através da utilização de diversas estratégias e procedimentos”* (N. Afonso, 2005:73).

Deste modo, a triangulação pode pressupor a multiplicação dos modos de produção de dados, que é o caso do uso de técnicas diversificadas (observação, entrevistas, pesquisa documental) e a multiplicação dos factores de produção de dados (pessoas diferentes, tempos lugares e circunstâncias diferentes) (Becker, 1999).

A triangulação surge neste estudo como um modo de integrar diferentes perspectivas de forma a compreender melhor um determinado tema/problema e não se cinge unicamente à seriedade e à validade de resultados, permitindo assim um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo (Morse, 1994). Kelle (2001) salienta que, considerando a noção de complementaridade de métodos, quer a convergência quer a divergência de resultados são inúteis, o que se pretende não é corroborar ou infirmar resultados mas, antes, produzir

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem  
um retrato do fenómeno em estudo que seja mais completo do que o alcançado  
por um único método.

O processo de triangulação agregado a outras evidências/métodos de investigação é uma forma eficaz de beneficiar e enriquecer a investigação junto de crianças. Estas poderão ser observações informais e sistemáticas, entrevistas com outros actores, quer sejam pares, pais ou profissionais (Brooker, 2001), evidências em suporte de papel, de imagem como fotografias e vídeos, produções das crianças, etc. No estudo em causa escolheu-se as entrevistas com diferentes actores e a análise documental de instrumentos de pilotagem do trabalho dos alunos.

Pretendeu-se triangular perspectivas, ideias, conceitos de diferentes actores, recorrendo também a instrumentos de trabalho dos alunos (análise documental), para assim compreender o tema da participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, de forma mais expressiva e complementar.



## **Capítulo IV – Ética na Investigação**



## **4.1 Introdução**

No processo de investigação é importante o investigador estar sensível às questões da ética. O investigador é responsável por não causar danos físicos, psicológicos e emocionais àqueles que investiga.

Contudo este depara-se por vezes com diversos dilemas éticos, ou seja, com situações que não existe uma solução “certa”, apenas a “mais correcta” aos olhos do investigador (Lima, 2006:128).

Estes problemas e dilemas éticos podem surgir no decurso do trabalho de investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela escolha dos participantes, até à forma de aceder ao terreno de pesquisa, à recolha de dados, aos procedimentos de análise de dados, à redacção do texto e publicação dos resultados (idem:139).

Deste modo, ao longo do trabalho colocaram-se algumas questões: Que princípios éticos devem guiar a investigação? Que processos de regulação ética devemos utilizar? Que procedimentos práticos são aconselhados numa condução ética? Como proceder numa investigação com crianças? Que medidas devemos adoptar? Que métodos e técnicas devem ser mobilizadas? Que papel desempenhar na dinamização dos grupos de discussão focalizada? Como tratar a informação fornecida pelos participantes na investigação?

São inúmeras as preocupações que deixam o investigador num papel delicado, mas que fazem também com que este tenha uma atitude mais consciente, respeitosa e responsável.

Deste modo, procurou-se dar resposta a algumas das questões supracitadas, sempre na tentativa de promover uma investigação eticamente responsável.

Relativamente aos princípios essenciais de protecção dos participantes no processo de investigação ressalta-se o Relatório Belmont, produzido em 1978 pela National Commission for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research, nos Estados Unidos da América. Este exemplar de códigos de conduta ética estabelece três princípios básicos (Sieber, 1992; Small, 2002 cit. in Lima, 2006):

- 1- Respeito pelas pessoas – refere-se à protecção da autonomia das pessoas, à demonstração de cortesia e de respeito para com elas, mesmo pelas que não são autónomas (por exemplo, as criança muito novas, doentes mentais, etc.).
- 2- - Beneficência – considera a protecção dos participantes, quanto aos danos, e o aproveitamento máximo dos resultados positivos que possam provir da pesquisa.
- 3- Justiça – visa a distribuição igualitária das vantagens e dos custos da investigação pelas pessoas e pelos grupos que incorrem nos riscos da mesma.

Para que um estudo se torne aceitável eticamente é fundamental o consentimento informado, ou seja, informar os participantes da natureza e propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de aceitarem em participar sem coacção.

O investigador deve ainda disponibilizar-se para esclarecer dúvidas e responder a quaisquer questões. Deve adequar a linguagem à cultura e à idade dos participantes, entre outras características relevantes.

Outra obrigação ética do investigador diz respeito à preservação da confidencialidade e do anonimato.

A confidencialidade implica um acordo estabelecido entre o investigador e o(s) participante(s) relativamente à utilização da informação fornecida pelos mesmos e o anonimato refere-se à existência de dados que não incluem qualquer característica identificadora dos sujeitos que os forneceu. A confidencialidade designa a preservação da identidade do indivíduo que fornece os dados, garantindo que esta não seja revelada, apesar de nem sempre ser fácil fazê-lo, visto que existem outros indicadores que poderão identificá-lo.

Assim, cabe ao investigador a tarefa de “limpeza” dos elementos potencialmente identificadores.

Podemos identificar algumas estratégias para evitar esta identificação, como a substituição dos nomes dos participantes por pseudónimos, que também pode aplicar-se a outras entidades, escola onde trabalham e/ou

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem leccionam e localidade geográfica, assim como, quando os participantes referem nomes de terceiros (Oliver, 2003).

Outra estratégia é utilizar categorias mais alargadas e inserir imprecisões intencionais na informação, que não impliquem obviamente a deturpação dos resultados.

A preservação da confidencialidade pode prevenir muitos dilemas éticos, mas também pode favorecer o aparecimento de outros. Por isso, cabe sobretudo àqueles que realizam a investigação serem profissionais, desenvolvendo uma consciência central da ética (Fluehr-Lobban, 1998 cit. in Lima, 2006).

E é seguindo esta linha que o investigador promove a reflexividade profunda no domínio ético e se estabelecem condutas mais responsáveis.

Uma conduta de pesquisa eticamente correcta não se pode cingir apenas às relações com os participantes, mas exige uma responsabilidade ética por parte do investigador para com outros públicos.

Assim, a obrigação moral do investigador ou investigadores de forma responsável deve ser entendida num sentido mais alargado a outros públicos, nomeadamente a toda a comunidade científica, sobretudo aos olhos do público e dos governos. O público espera minimamente algum contributo da pesquisa para a melhoria da sua qualidade de vida ou bem-estar colectivo (Oliver, 2003).

Este conjunto de responsabilidades exige que a investigação seja processada de uma forma metodologicamente competente, correcta e eticamente responsável.

## **4.2 Algumas considerações éticas relativamente à investigação com crianças**

Como foi referido anteriormente os cuidados éticos nesta investigação relacionaram-se sobretudo com o perfil dos participantes do focus group, visto que eram crianças com idades compreendidas entre os oito e os onze anos.

Considerando o tema do trabalho de investigação, apresentam-se alguns tópicos importantes relativamente à participação activa das crianças no processo de investigação. Assim, a este nível, a participação das crianças poderá ser promovida a diferentes formatos de “escuta” (Oliveira-Formozinho, 2008:19), nomeadamente, a entrevista, a observação e o registo, a documentação fotográfica ou análise das produções das crianças, o «focus group», etc. Neste âmbito remetemos sobretudo para o formato de escuta das vozes das crianças no «grupo de discussão focalizada», referenciando as considerações relativas aos procedimentos metodológicos, as considerações relativas à consistência e validade dos discursos das crianças e as considerações relativas à ética.

Clark e Moss (2001) valorizam a escuta das vozes das crianças, no sentido de considerar com seriedade as suas ideias e perspectivas, indicando a sua participação no diálogo e na tomada de decisões democráticas.

A recolha de dados junto de crianças poderá constituir um processo complexo, visto que é importante ter em conta alguns aspectos, designadamente, o contexto da investigação e o papel do moderador/investigador.

O contexto pode ser considerado muito relevante no contacto com as crianças para a recolha de dados, explicado pelo facto de a expressão da personalidade da criança, em termos comportamentais e atitudinais, ser, frequentemente, dependente do contexto (Scott, 2000 cit. in Formosinho, 2008). Assim, considera-se o contexto familiar e o contexto escolar como dois contextos que promovem a motivação e reduzem a ansiedade da criança. (Greig e Taylor, 2001).

Deste modo, para facilitar a recolha de dados junto das crianças e facilitar o envolvimento das mesmas na discussão em grupo, escolheu-se, no presente estudo, o contexto mais adequado – o contexto escolar.

No que concerne ao papel do moderador/entrevistador, este foi sem dúvida um aspecto relevante não só do ponto de vista técnico, no que diz respeito à execução do guião do «focus group», mas do ponto de vista da atitude, referente à flexibilidade do moderador na comunicação com as crianças. Este foi um papel difícil, visto que o moderador não tendo muita prática na execução da técnica de grupo de discussão focalizada com crianças, pode cometer vários erros e isso poderia comprometer o objectivo da investigação.

Segundo Graue e Walsh (1995 cit. in Formosinho, 2008), os investigadores tendem a cometer dois erros cruciais quando entrevistam crianças: o primeiro é o de assumirem que as crianças são demasiado imaturas para serem capazes de responder de forma adequada, utilizando a linguagem necessária para expressarem as suas ideias, e o segundo é de que os entrevistadores assumem que as crianças percebem a situação de entrevista tal como os adultos.

A consistência e validade do conteúdo dos discursos das crianças, dependem das decisões relativas aos procedimentos, mas também de outros aspectos, tais como, a adequação de temas e questões colocadas, a importância dos objectivos de investigação, a reflexividade, ou a capacidade de o investigador recorrer a procedimentos metodológicos como a triangulação ou a análise da consistência interna (Formosinho, 2008:22).

Assim, relativamente à adequação de questões colocadas às crianças, o investigador deve certificar-se que as mesmas vão “medir” o conceito que se pretende estudar e garantir que estas deverão ser claras para que as crianças as interpretem de acordo com aquilo que é por ele (o investigador) pretendido (Scott, 2000).

A qualidade dos dados decorrentes, no caso do grupo de discussão focalizada, será optimizada se o moderador for competente no decorrer da discussão.

Com base no estudo de Scott, (2000), referem-se algumas orientações a ter em conta pelo investigador:

- a) Apostar num formato de entrevistas semi-estruturadas;

- b) Dar à criança instruções concretas e compreensíveis no início da entrevista;
- c) Evitar o questionamento directivo, de forma a não causar desconforto nas crianças;
- d) Entrevistar a criança num contexto que lhe seja familiar.

Outro ponto indispensável na consistência e validade dos discursos das crianças é o conceito da reflexividade que é muito utilizado actualmente na metodologia de investigação, no âmbito de um paradigma qualitativo (Oliveira-Formosinho, 2008).

No estudo com crianças a reflexividade aparece como um processo em dois campos: por um lado caracteriza-se pelo discurso e prática dos investigadores, e por outro, pela atitude adoptada pelas crianças que participam na investigação.

Este processo reflexivo dual necessita que os investigadores estejam atentos às percepções relativamente às culturas das crianças. A investigação deve também ser entendida como um encontro de culturas e de linguagens: a metalinguagem do investigador e a linguagem quotidiana das crianças (Davis, Watson e Cunningham – Burley, 2000).

Na investigação todos aqueles que se encontram envolvidos têm o direito de serem tratados de forma ética e moralmente aceite. Isto aplica-se também, e com uma especial atenção, à investigação com crianças, visto que a investigação pode constituir uma forma de intrusão na vida do indivíduo.

Assim, apontam-se algumas linhas de orientação relativamente à ética do processo de investigação com crianças (Flewitt, 2005 cit. in Oliveira-Formosinho, 2008:25):

- a) Consentimento informado da criança.
- b) Consentimento informado dos pais ou responsáveis pela criança.
- c) Dar por terminada qualquer sessão em que seja visível algum tipo de desconforto na criança.
- d) Dar por terminada qualquer sessão, reassegurando, agradecendo ou reforçando a criança, no sentido de promover a sua auto-estima.



- e) Garantir privacidade da criança no que concerne à sua imagem física e psicológica.
- f) Garantir o anonimato no momento da divulgação dos resultados da investigação.

### **4.3 Algumas considerações relativas à observação dos grupos de discussão focalizada no presente estudo**

No presente estudo pretendeu-se também realizar uma breve análise e descrição da observação resultante dos grupos de discussão focalizada com os três grupos de crianças.

Apesar de a investigação e a discussão dos resultados incidirem principalmente na informação resultante da transcrição e análise do conteúdo das entrevistas (aos professores), dos grupos de discussão focalizada (aos alunos) e da análise documental (dos Planos Individuais de Trabalho dos alunos), importa também entender os contextos em que os grupos de discussão focalizada ocorreram, as medidas tomadas e sobretudo compreender a dinâmica destes grupos.

Os dados resultantes da observação dos três grupos de discussão focalizada permitiram conhecer melhor os grupos e perceber as suas diferenças, relativamente à dinâmica e participação na discussão em grupo.

De uma forma geral, os grupos sentiram-se empenhados no debate, verificando-se no entanto diferenças acentuadas entre os grupos.

O Grupo A do 2º ano de escolaridade (GA2) foi um grupo que se revelou bastante interventivo e participativo na discussão focalizada. Era um grupo bastante activo nas suas intervenções e interpelações e foi, por vezes, necessário intervir para que as ideias não se dispersassem para outros temas de debate. Neste caso, a intervenção do moderador foi preponderante na condução da discussão permitindo que esta fosse frutífera e focalizada para o tema e questões em estudo. Foi um grupo que debateu as questões com muita naturalidade e entusiasmo, revelando uma compreensão vívida acerca da organização e trabalho escolar. Foram muito competentes a aclarar as suas ideias e percepções.

O grupo B do 2º ano de escolaridade funcionou muito bem como grupo, pois os participantes (alunos) respeitaram a vez de cada um falar, responderam às questões com segurança, argumentaram, contra-argumentaram e reflectiram sobre as perguntas e respostas dos outros colegas, atribuindo assim um significado mais sólido às suas opiniões. Demonstraram bastante coerência nas opiniões e mostraram intrusão no tema e nas questões

abordadas. Provaram consciência do seu papel no contexto educativo e na construção das suas aprendizagens e explicaram com muita clareza as suas opiniões acerca do tema.

O grupo C do 4º ano foi um grupo mais comedido nas suas intervenções, por vezes tímido nas respostas. No entanto, mostraram uma reflexão abrangente sobre o tema e as questões lançadas. O moderador interveio no sentido de motivar a participação dos participantes.

Esta breve análise da observação dos grupos permitiu constatar que apesar das variáveis idade e turma, os dois grupos do 2º ano de escolaridade (pertencentes a diferentes turmas e localidades), que trabalhavam há dois anos com o modelo pedagógico do MEM, revelaram um dinamismo bastante acentuado na discussão em grupo, em comparação com o grupo do 4º ano de escolaridade que possuía um percurso escolar no âmbito do 1º Ciclo sem contactar com o modelo, fazendo-o apenas naquele momento. Nos dois primeiros grupos referidos denotou-se uma interação e cooperação muito significativa entre os elementos do grupo.

Foi muito interessante perceber as dinâmicas dos grupos, o confronto de ideias, a partilha de opiniões e a explanação das expectativas dos alunos, e principalmente verificar a sua consciência relativamente à participação nos vários momentos de trabalho educativo e cooperativo, à avaliação do processo de ensino-aprendizagem e à utilização de instrumentos e mecanismos de mediação e regulação curricular.

A participação das crianças no processo de investigação pode ajudá-las na tomada de consciência, da sua realidade escolar e do seu processo de aprendizagem. Estes momentos de discussão revelaram-se uma excelente oportunidade para retirar informações relevantes sobre as suas experiências quotidianas na realização do trabalho escolar e permitiram ao moderador discutir com mais profundidade os conteúdos e questões temáticas. As crianças participaram activamente nestes aspectos pois exprimiram muito bem aquilo que pensam e sabem sobre o processo educativo.



## **Capítulo V – Apresentação e discussão dos resultados**



Este capítulo organiza-se em três momentos fundamentais: no primeiro momento reflecte-se sobre a funcionalidade e importância dos Planos Individuais de Trabalho (PIT), como instrumentos potenciadores da participação dos alunos; no segundo momento apresenta-se os contextos e processos de participação, segundo as perspectivas dos alunos relativamente à organização da sala de aula a às actividades desenvolvidas de acordo com a racionalidade pedagógica do modelo pedagógico do MEM, e no terceiro e último estabelece-se uma triangulação de dados considerando as perspectivas dos professores entrevistados.

## **5.1 O Plano Individual de Trabalho: um instrumento potenciador da participação dos alunos no trabalho de aprendizagem**

O Plano Individual de Trabalho é um dos dispositivos potenciadores da organização social do trabalho de aprendizagem, a qual admite, concomitantemente, quer a cooperação, quer a diferenciação pedagógica como eixos estruturantes das salas de aula que funcionam segundo a racionalidade pedagógica do MEM (análise dos PIT's - anexo 3 e 4). É o *“registo contínuo e sistemático que permite a cada aluno a condução do seu próprio processo, através de uma permanente regulação no grupo.”* (Santana, 2000:32).

Considerando as concepções dos alunos e dos professores participantes na investigação, podemos definir o PIT como um instrumento de trabalho diário dos alunos, que permite a regulação do trabalho e cumprimento de tarefas; a avaliação de competências curriculares; a tomada de decisões; a realização de balanços sucessivos; a tomada de consciência; a participação no processo educativo; a cooperação no grupo.

Como podemos verificar pelos discursos dos alunos, o PIT *“é uma coisa que é para fazermos no estudo autónomo e marcamos lá as coisas que nós queremos fazer, os ficheiros.”*; *“nós fazemos as fichas quando é para fazer marcamos no sítio onde tem os ficheiros, no registo, que já fizemos o número um, o número dois e também marcamos no PIT”*; *“Também o PIT é para nós estudarmos as coisas que nós temos dificuldades e para depois prepararmos*

*para os testes.”; “E quando fazemos um ficheiro temos que apontar no PIT e serve para apontar as nossas dificuldades para nos prepararmos para os testes para não termos dificuldades.”; “Nós no tempo de estudo autónomo estudamos as coisas que temos dificuldades, pedimos ajuda aqueles meninos que oferecem-se para nos ajudar, nas nossas dificuldades nas fichas...” (GB2 - Anexo 6).*

Para os professores, o PIT associa-se à *“avaliação que vai sendo regularmente feita”* assim como se associa *“às crianças de escolher as actividades que vão realizar (...)”, “as crianças estão a participar activamente nessa escolha...”*; *“...possibilita também a participação na comunicação desses próprios trabalhos.”*; *“...os alunos produzem qualquer coisa não produzem qualquer coisa para o professor, por exemplo, corrigir”; “produzem para mostrar à turma para apresentar as coisas que fazem e através dessas apresentações a própria aprendizagem deles ter evoluído de patamar para patamar.”*; *“...a criança faz a sua auto-avaliação, diz o que é que acha que tem, que trabalhos realizou, e que trabalhos é que precisa de realizar para ter um melhor desempenho e depois ouve as opiniões dos outros em relação ao seu trabalho”* (E1 – Anexo 5). E também *“Ao darmos a liberdade, entre aspas, às crianças de escolher as actividades que vão realizar, as crianças estão a participar activamente nessa escolha...”*; *“...mesmo em relação à participação na comunicação aos próprios colegas quando a criança constrói um trabalho seja ele de texto, de matemática que gosta do resultado, que gostou, sente-se segura para comunicar aos colegas...”* (E2 – Anexo 5).

Estes pressupostos induzidos pelos discursos dos alunos e professores são reforçados pela análise documental dos Planos Individuais de Trabalho. Esta análise envolve os registos das três turmas estudadas (turma A, turma B e turma C), tendo sido analisados no total 70 exemplares do mês de Janeiro, correspondentes a 10 alunos da turma A (2º ano), 5 alunos da turma B (2º ano) e 5 alunos da turma B (4º ano).

O Plano Individual de Trabalho é um plano semanal e que é utilizado pelos alunos todos os dias no Tempo de Trabalho de estudo Autónomo (TEA) e no final da semana, no momento do Conselho de Cooperação Educativa.

Este registo individual dos alunos está dividido em várias partes e pode variar de acordo com a turma. No entanto, de forma geral, contém uma parte corresponde ao conjunto de actividades que os alunos podem realizar, durante



A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem o tempo de estudo autónomo (cerca de uma hora por dia). Uma dessas actividades pode ser o trabalho com o professor que se combinou anteriormente. Noutra parte estão os projectos nos quais os alunos estão a trabalhar e a preparar, respeitando um tempo pré-definido pelos mesmos e a data da comunicação à turma. Para além destas actividades é no PIT que se regista a responsabilidade que cada elemento tem no grupo, relativamente à organização do trabalho e, também, no que concerne a outras formas de participação no grupo, como por exemplo, no Conselho de Cooperação Educativa. Por último, existe um espaço destinado à avaliação do aluno que se realiza no final da semana. Neste espaço, o aluno regista a avaliação que lê ao grupo e também as sugestões ou recomendações do grupo, que servem de base para a construção do próximo do plano.

A análise dos PIT's debruçou-se, sobretudo, sobre o modo como os alunos os usam: no cumprimento das suas tarefas, na escolha das actividades, no tipo de projectos que realizam, no trabalho em parcerias e na avaliação como estratégia reguladora do trabalho efectuado pelos alunos (auto e hetero-avaliação).

Assim, observando as tabelas (do anexo 3) pode-se constatar um conjunto de tarefas (mapa do leite; presidente do Conselho de Turma; computador; calendário; mapa do tempo; plano do dia; recorte e colagem; presenças; correspondência; recreio; almoço; pintura; secretário do Conselho; Diário de Turma; grupo; etc.) que os alunos, rotativamente, cumpriram durante as semanas do mês de Janeiro. Dos PIT's analisados, o cumprimento das tarefas foi quase sempre avaliado de forma positiva, responsabilizando os alunos pelo bom funcionamento da organização escolar.

Relativamente às actividades académicas, representadas nos PIT's das duas turmas, denota-se uma maior percentagem de actividades auto-propostas do que aquelas que os alunos concretizaram efectivamente. Ou seja, os alunos no mês de Janeiro realizaram menos actividades do que aquelas que registaram nos PIT's (59%), verificando-se sobretudo este fenómeno na turma A (anexo 3d).

No entanto verifica-se uma evolução quantitativa do número de actividades dos PITs, durante o mês de Janeiro.

Os alunos de ambas as turmas escolheram actividades diferenciadas, ou seja, geralmente os alunos variaram as actividades no mês de Janeiro (anexo

3a,3b, 3c). É, no entanto, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões e Outros que se verifica o número de actividades com maior frequência.

Na turma A realizaram com maior frequência actividades a nível da Língua Portuguesa (47%) e menos actividades na área “Outros” (16%) (ver anexo 3 a).

Tal como na turma A, os alunos da turma B e da turma C realizaram frequentemente actividades na área de Língua Portuguesa (45% e 42%, respectivamente), no entanto, com menor assiduidade nas actividades ligadas à área de Estudo do Meio (3% e 1%, respectivamente) (Anexo 3b, 3c).

Nas três turmas, estas actividades foram realizadas no TEA e fizeram-se quase sempre com o apoio de outros colegas e/ou professor.

Na realização de projectos, os alunos escolhem temas relacionados com a área de Estudo do Meio e de Ciências, identificando nesse campo o título do projecto, o grupo do projecto e as funções que cada elemento desempenhou na sua concretização.

Por último realça-se o item da avaliação que expressa a reflexão e tomada de consciência dos alunos.

No item da auto-avaliação, os alunos da turma A apontam regularmente se trabalharam bem e o que poderiam ter realizado mais, em termos de actividades, verificando-se frequentemente a expressão “Podia ter feito mais...”: expressões que se transcreveu dos seus PIT's: *“Podia ter feito mais textos”*; *“Podia ter feito Matemática”*; *“Trabalhei porque fiz textos mas podia ter feito coisas”*; *“Podia ter feito mais coisas e podia ter aproveitado o TEA e podia ter falado menos”*; *“Podia ter feito tangram 2, relação entre números mas acho que trabalhei bem apesar de perder tempo”*; *“podia ter feito mais ficheiros”*; *“fiz muitas coisas e podia fazer poucas apresentações”*; *“podia ter feito mais palavras móveis”*; *“podia ter feito mais escrita”*; *“trabalhei bem porque fiz muitas coisas”* (Anexo 3a).

Na turma B e C, os alunos apontam geralmente o cumprimento do PIT, o que realizaram ou ficou por fazer, as dificuldades que revelaram, a organização dos trabalhos e também o seu comportamento na sala aula, nomeadamente o respeito pelas regras estabelecidas:

*“As minhas dificuldades são os textos e a letra e não planeio todos os trabalhos...”*; *“...os meus trabalhos estão bem organizados.”*; *“Eu não fiz todos*

*os trabalhos que tinha planeado. O que eu sei fazer bem é tudo. Eu respeitei bem as regras da sala. Os meus trabalhos estão bem organizados.”; “Fiz todos os trabalhos que planeei. Sei fazer tudo. Cumpri as regras da sala...”; “Eu cumpri os trabalhos que planeei, eu sei Matemática, descobrir adição, leitura e escrita.”; “eu não tenho dificuldades, devo fazer mais fichas”, “Eu não tenho dificuldades em nenhuma fichas e cumpri os trabalhos que planeei.”; “Eu tenho dificuldades na Língua Portuguesa”; “Eu tenho dificuldades nas fichas de leitura e escrita”; “Eu tenho dificuldades nas fichas de leitura e escrita e cumpri o PIT e não tenho dificuldades nas fichas de Matemática.”; “Eu acho que tinha que fazer o que tinha. Eu acho que não tenho dificuldades em nada. Eu acho que devia respeitar algumas regras da sala.”; “Eu tenho que acabar o PIT e acho que tenho dificuldades em textos.”; “Eu tenho dificuldades a ortografia B, Número. Eu não fiz todos os trabalhos planeados. Sei fazer divisão, ortografia A, Funcionamento da Língua, Adição, Subtracção e Multiplicação. Dividi a tarefa e respeitei as regras.”; “Eu tenho dificuldades em Ortografia B porque dou muitos erros. Eu não fiz todos os trabalhos que tinha planeado e sei fazer Funcionamento da Língua. Tabuadas e etc. Respeitei as regras e fui organizada.” (anexo 3b e 3c).*

O “comentário dos colegas e professor” é registado geralmente pelos colegas, realizando uma avaliação no âmbito do cumprimento do PIT, relativamente à realização das actividades, às dificuldades mais notórias dos alunos e ao comportamento, relativamente ao cumprimento das regras de sala de aula, à organização dos trabalhos e às responsabilidades dos alunos Tal como registaram nos PIT's:

*“O T tem dificuldades a números e a Matemática B e também a Estudo do Meio”; “O T tem dificuldades em Problemas. Não fez os trabalhos que tinha planeado. Ele sabe fazer bem ortografia, matemática B e etc. Ele cumpriu mais ou menos as regras. O T tem os trabalhos bem organizados.”; O T não tem dificuldades em nada. E ele tem bem o PIT e ele foi bem organizado.”; “Eu acho que a C tinha de fazer o que tinha planeado.”; “O PIT da C está bem organizado e tem o PIT cheio.”; “O D tem dificuldades em matemáticos dois.”; “Eu acho que o D devia fazer o que tinha planeado, tipo a ortografia, linguagem, adição. O D não respeitou as regras da sala porque estava sem pré a brincar com o L.”; “A C tem dificuldades em ortografia B e números. A C não fez os trabalhos que tinha planeado...”; “A M tem tudo que planeou, está tudo feito. A M sabe lista de palavras, textos, Descobrir adição, contas de mais, contas de menos. A M tem tudo organizado.”; “A M não tem dificuldades. A M tem de melhorar o PIT. E foi responsável.” “Eu acho que a M está de parabéns!!!”. (anexo 3b e 3c)*

A avaliação deve ter como objectivo primordial melhorar o desempenho do trabalho dos alunos e o seu sucesso escolar.

A avaliação do trabalho dos alunos, concretizada nos PIT's é um processo que se revela crucial no desenvolvimento de competências

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem curriculares, uma vez que os alunos tomam consciência do seu percurso e podem, em conjunto, com os seus pares e/ou professor progredir e arranjar soluções e estratégias que possibilitem a superação das suas dificuldades.

Este processo garante a participação, pois os alunos têm um papel activo na construção das suas aprendizagens e na acção educativa, promovendo a cooperação entre todos uma vez que se criam momentos de trabalho colaborativo.

Em síntese, o PIT é um instrumento que assenta numa organização de trabalho educativo muito peculiar (a do supracitado modelo pedagógico do MEM). A sua utilização e mediação concretizam-se com a implicação, principalmente, dos alunos, mas também do professor e encarregados de educação, num processo partilhado de verdadeira cooperação. Todo este processo é interpretado e perspectivado pelos alunos e professores de forma singular e triangular. Por conseguinte, propõe-se a análise dos discursos destes actores sobre o processo de ensino-aprendizagem descortinando a problemática da participação e os contextos que a implicam.

## **5.2 Contextos e processos de participação na perspectiva dos alunos**

A análise dos discursos dos alunos pretende destacar num primeiro momento a participação dos alunos no desenvolvimento e organização do «Conselho de Cooperação Educativa» e num segundo reflectir-se sobre a importância e avaliação dos Planos Individuais de Trabalho (PITs) dos alunos, relacionando-os com o «Conselho».

### **5.2.1 A participação no Conselho de Cooperação Educativa**

O CCE é, como já foi referido, um momento de trabalho semanal que todos os alunos consideram relevante, invocando as mais diversas razões para justificar a sua posição. Uns valorizam a realização e discussão de projectos, outros valorizam o facto de aprenderem a fazer uma reunião, a discutir as realizações e as propostas, a discutir, a escutar, a partilhar o trabalho, a resolver situações no «Conselho de Cooperação», a elaborar e respeitar as regras, a tomar consciências dos comportamentos assumidos e até a aprender a ler.

As suas afirmações ilustram bem a relevância do Conselho de Cooperação Educativa:

“Sim”; “porque temos de decidir as queixinhas que os nossos colegas escrevem.”; “e partilhamos o que fazemos no tempo de estudo autónomo.”; “... quem for do Diário de turma aprende a ler.”; “e também o presidente manda ler o que vai ler o Diário de Turma...”; “e também no Conselho de Cooperação temos de resolver as situações e...”; “porque assim aprendemos a escutar.” (GA2 - Anexo 6).

“Eu considero o Conselho e o diário de turma importante porque..., por exemplo, nós pusemos que propomos fazer um projecto sobre qualquer coisa e...e depois nós discutimos e dizemos se concordamos fazer esse projecto ou não.”; “e serve para nós aprendermos a fazer uma reunião, aprender a discutir...”; “serve para nós discutirmos as coisas que nos pomos no não gostei, proponho... se gostamos de fazer a ...”; “...para nós lermos o Diário de Turma e lermos as regras...”; “O diário de turma é importante se nós ouvirmos as queixas dos colegas que eles metem no Diário de Turma para na outra semana não acontecer e acabei.” (GB2 – Anexo 6).

“...consideramos um momento importante porque nós discutimos coisas sobre as asneiras, das coisas que nós gostamos, nas propostas,

elaboramos regras, aconselhamos os colegas a não continuar a fazer essa asneira...”; «também aprendemos a fazer reuniões.”; “Aquilo que o C disse e para outra semana não repetirmos o que fizemos. E também pôr os meninos a fazer actas.” (GC4 – Anexo 6).

É possível compreender que para os alunos o «Conselho de Cooperação Educativa» (CCE) é um espaço regulador da vida da turma e do trabalho a desenvolver na sala de aula. O seu papel como factor promotor de um projecto democrático de socialização dos alunos está bem patente nas falas dos entrevistados, assumindo alguma importância, neste âmbito, o papel que estes atribuem ao Diário de Turma, o qual pode ser visto como um dispositivo organizador da turma como uma comunidade de aprendizagem e, em particular, do próprio CCE. Um dispositivo cujo valor é explicitamente assumido, quanto às suas funções e impacto, pelos próprios entrevistados

Em suma, é no CCE que se assume a responsabilidade de programar o trabalho escolar, de regular e estruturar os tempos, os espaços, segundo critérios definidos por todos, onde todos têm vez e voz e participam de forma democrática directa. É um momento que reflecte o trabalho semanal do grupo/turma: *“Em Conselho, a turma, colegialmente, planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens. Em conselho se desenvolvem social e moralmente os alunos”* (Niza, 1998:89).

De acordo com as afirmações dos grupos, existe um conjunto de actividades que se fazem no «Conselho de Cooperação Educativa», nomeadamente, a leitura e discussão do Diário de Turma; a distribuição e avaliação das tarefas; a avaliação dos Planos Individuais de Trabalho (auto e hetero-avaliação); a organização do trabalho a pares; a escrita da acta; a discussão de propostas; ou o papel de moderação do presidente, tal como é comprovado pelas afirmações dos alunos:

“Fazer silêncio”; “Avaliamos as tarefas.”; “temos um plano Individual de Trabalho e que no fim da folha temos que escrever a nossa opinião sobre ele.”; “também nós temos que fazer a nossa auto-avaliação, se nós trabalhamos bem ou se podíamos fazer mais coisas.”; “e depois, também, a professora dá-nos os papéis para as nossas mães lerem e depois irem às reuniões.”; “a professora faz propostas e nós vemos quem concorda com a professora e quem não concorda, como há bocado: eu e mais duas amigas minhas fomos a um torneio e todos concordaram.” (GA2 – Anexo 6).

“Lemos o diário de turma, depois mudamos as tarefas, depois fazemos a avaliação dos PITS e trocar de companheiros para nos ajudar.”; “É



primeiro fazer a avaliação, como é que se diz, do diário de turma; segundo fazer...fazer... mudar as tarefas e depois mudar as coisas que nós temos dificuldades para os meninos ajudarem e também a dizer o nosso PIT e falarmos sobre o PIT do menino.” (GB2 – Anexo 6).

“... é assim: nós na sala, faz de conta, a H hoje fez uma coisa ensinar o teste à M e os meninos que escreveram no “Não gostamos” escreveram no Diário de turma. O Diário de Turma é importante para nós decidirmos as coisas”; “Faz-se a acta e o presidente escreve no papel e dá a vez aos meninos para falar.”; “nós na segunda-feira acabamos de fazer o trabalho do Conselho e também fazemos a avaliação dos PITs.” (GC4 – Anexo 6).

Como se constata, os discursos não iludem o peso e a importância concretos que o CCE assume, para os alunos, na vida da sala de aula. É como se estivéssemos perante o roteiro que escreve a dinâmica de um filme.

Como se consegue perceber pelos discursos dos alunos, este é um momento crucial de todo o trabalho semanal e que envolve todos no processo de ensino-aprendizagem, visto que a todos é pedido a responsabilidade de participar, seja na representação de determinados papéis, na avaliação de tarefas ou na avaliação do trabalho e realização de aprendizagens a nível do currículo escolar.

Apesar de toda esta dinâmica do «Conselho», que envolve os alunos e os convida a participar, todos os alunos que participaram nos grupos de discussão focalizada consideram que a participação no «Conselho» é diferenciada, havendo até alunos que aí não participam. Apesar de todos acharem que é fácil participar têm consciência que este é um princípio que não se aplica a todos e apontam alguns motivos, nomeadamente, a vergonha de falar; o facto de os meninos não terem ideias ou sugestões; de terem medo de errar ou dizer mal; por estarem distraídos ou a brincar ou por sentirem dificuldade em avaliar os Planos Individuais de Trabalho.

Tal como podemos descortinar nos seus discursos:

*“Siiim!”, “Nem todos.”; “mais ou menos.”; “Mais ou menos: alguns não fazem os planos porque estão sempre a brincar e a conversar e outros fazem o plano porque não estão a conversar nem a brincar.”; “outros dizem a opinião daquilo que eles poderiam fazer”; “fácil... mais ou menos...”;* *“porque alguns, por exemplo, como o A disse, ahhh a H disse que não avaliam os planos e esses que não avaliam que tem dificuldade é mais ou menos.”; “é mais ou menos, porque alguns respondem e há outros que não respondem.”; “Para nós é fácil mas para alguns meninos é difícil.”; “é fácil para nós e difícil para outros.”* (GA2 – Anexo 6).

*“Alguns, outros como a A, a C, a R e T quase não participam.”; “É fácil! É só levantar primeiro o dedo sem ter cinco meninos à frente dele.”; “Às vezes é fácil resolver os problemas outros vezes já não são.”; “Porque é só preciso levantar o dedo...”; “Por exemplo a H estava a ler... como é que se diz, a proposta da coisa que não gostava, depois os meninos vão percebendo e vão pensando o que vão dizer e põem o dedo no ar, para dar uma sugestão.”; “Para alguns é fácil mas para outros é um bocadinho difícil.”; “Porque alguns estão assim sempre calados e a brincar como a B (...) o resto dos meninos é que põem o dedo no ar...” (GB2 – Anexo 6).*

*“Só alguns, porque outros, alguns, não gostam de falar e quase nunca, nunca levantam o dedo.”; “Para mim é fácil.”; “para mim também é fácil.”; “também para mim é fácil.”; “porque eles têm vergonha e se calhar não têm ideias na cabeça para falar e se eles dizem ou pensam para eles se calhar vou dizer isto mas pode estar mal e ... e não falam.”; «para mim é fácil pois eu gosto de participar e comentar, de dar sugestões e acabei.” (GC4 – Anexo 6).*

Em suma, este retrato do «Conselho», construído a partir da fala das crianças, quer do ponto de vista do conteúdo, quer da forma dos seus discursos, demonstra que a participação é indiscutivelmente uma propriedade das salas de aula onde aquelas habitam. Uma propriedade com implicações concretas quer ao nível das relações entre pessoas, quer ao nível do modo de conceber e organizar o trabalho na sala de aula, quer ao nível, ainda, do modo de afectar o seu comportamento e o seu desempenho como cidadão e cidadãs.

Para eles a participação implica comunicar, levantar o dedo para falar, estar atento, dizer verdade, avaliar, não ter vergonha, ter ideias, comentar e dar sugestões. Para esses alunos, a participação é algo tão marcante na sua vida escolar que só esse facto explica a fluência do discurso dos alunos sobre a participação como um facto concreto associado, neste caso, ao CCE<sup>5</sup>.

### **5.2.2 A utilização e a importância do PIT**

No que concerne à avaliação e construção das aprendizagens, a totalidade dos alunos indica-se como agentes principais no processo de

---

<sup>5</sup> Vale a pena chamar a atenção para o facto, já atrás referido, o qual diz respeito à diferença de comportamentos entre alunos do 2º e do 4º ano. Sendo de esperar discursos mais prolixos dos segundos, dada a diferença de idades e de experiência escolar, o que se verificou foi o contrário, já que o contacto mais prolongado dos primeiros com uma cultura pedagógica capaz de valorizar a participação contribuiu para que estes estivessem, deste ponto de vista, em vantagem.



A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem avaliação, ainda que posteriormente, reflitam e apontem, também, o professor e os encarregados de educação como participantes neste processo:

*“nós”; “Na auto-avaliação nós temos de avaliar se nós podemos fazer mais coisas, tem lá dois quadrados: a opinião da professora e a opinião do encarregado de educação se fizemos bem ou mal.”; “são os meninos, a professora e os pais”; “...tem a opinião da professora e do encarregado de educação, diz..., tem um quadrado grande e diz auto-avaliação.” (GA2 – Anexo 6)*

*“São os meninos... Nós lemos o nosso PIT, o nosso próprio PIT e depois os meninos querem falar que... Por exemplo: eu ponho que fui responsável na minha tarefa e um dos meninos quaisquer dizem “tu não respeitaste a tua tarefa...” (GB2 – Anexo 6)*

*“Por nós e pelos nossos colegas.” (GC4 – Anexo 6)*

Como se constata a avaliação é realizada, segundo os alunos entrevistados, através dos Planos Individuais de Trabalho e da “Folha de Parcerias”. Primeiro realizam a auto-avaliação, referindo as suas dificuldades e o cumprimento das actividades previstas no PIT, depois trocam com um colega para avaliarem o seu PIT nos mesmos itens e, por último, o professor dá o seu parecer e regista no PIT, procedimento este que os alunos explicam de forma clara:

*“Tem lá um guião e nós começamos a escrever depois o professor lê e nós escrevemos o que queremos, as nossas dificuldades, porquê que temos essa dificuldade, o que nós sabemos fazer bem e se nós acabamos o PIT e etc.”; “depois de acabarmos de escrever isso perguntamos ao professor se podemos trocar com o colega e trocamos com o colega. Avaliamos o PIT dele e escrevemos as dificuldades que achamos que ele tem, se cumpriu o PIT se não cumpriu e acabei.”; “...onde diz comentário do colega e onde diz auto-avaliação.”; “também temos uma folha que tem as dificuldades de nós todos: a E tem dificuldade em Matemática e e... o professor pode ajudar e eu também posso e os meninos.”; “é a folha das parcerias.” (GB2 – Anexo 6)*

A referência ao PIT assume agora uma maior importância no discurso das crianças, assim como reafirma a articulação entre o PIT e o CCE.

*“...porque nós fazemos conselho de cooperação depois do almoço...”;*  
*“(...) tem que ser em forma de u para ver nós os todos.” (GA2 – Anexo 6).*

*“Quando chega sexta vamos cá trás no PIT ver o que fizemos e colocamos no quadrado sim ou não.” (GC4 – Anexo 6).*

Como já foi referido, o PIT é um instrumento de pilotagem de trabalho dos alunos que decorre das suas motivações e das suas necessidades e que serve de suporte para a avaliação formativa, reguladora e continuada das aprendizagens e das actividades dos mesmos. É um plano que retrata o trabalho individual de cada um, num contexto de cooperação colectiva.

Os alunos dos três grupos de discussão focalizada descrevem o Plano Individual de Trabalho como sendo uma folha com quadrados que serve para apontar as actividades que os alunos querem e devem fazer; que possibilita marcar actividades que envolvam ficheiros, fichas, textos, blocos lógicos, contas, matemática, leituras, biblioteca, entre outras; que se realiza no Tempo de Estudo Autónomo (TEA); que permite estudar, apontar dificuldades, preparar para os testes e estudar com os colegas (parcerias) e cooperar; servindo também para avaliar (auto e hetero-avaliação) e registar os projectos em execução.

Esta caracterização está bem patente nos discursos dos alunos, o que demonstra, também, pela forma como descrevem este instrumento de trabalho, uma aplicação do “saber” e do “saber-fazer”, na utilização do mesmo. Isto traduz-se num ambiente de trabalho em que a participação dos alunos consubstanciada na centralidade que se atribui à autonomia e cooperação como condições educativas primeiras do projecto escolar destes alunos. Os Planos Individuais de Trabalho (PIT's) são expressão de um tal projecto, e dos eixos que o sustentam, que se revelam como instrumento onde a planificação e a avaliação se co-definem entre si.

Pressupostos que os alunos de forma tão singular nos dizem:

*“é uma folha que tem coisas escritas e nós lemos e decidimos o que temos de fazer, o que achamos que vamos fazer no Tempo de Estudo Autónomo.”; “(...) tem assim umas coisas a dizer blocos lógicos, textos, biblioteca, tem coisas a dizer para nós fazermos. Depois tem uns quadrados e depois o que queremos fazer, queremos fazer um texto, pomos no texto um quadradinho e temos de cumprir o plano, depois na auto-avaliação temos o plano e aqui tem as coisas que fizemos, aqui tem matemática, textos e contas... e depois tem assim: dei ideias, fiquei calada ou calada. E depois põe-se: podia ter feito mais qualquer coisa, ou podia ter feito mais um texto ou trabalhei bem porque fiz.”; “(...) E depois no texto diz sozinho ou a pares e nós temos que fazer ou sozinho ou a pares ou em casa. E depois no último diz fiz em casa, se fizeste uma ou duas ou zero coisas ou mais. E depois atrás tem aqui fiz em casa, fiz um, dois ou mais e depois no Tempo de Estudo Autónomo, (...).”; “Há uma parte de cima que diz Língua Portuguesa e*

*depois há outro rectângulo que diz Matemática e por baixo outro rectângulo para escrevermos o que temos, o que não conseguimos fazer muito bem. E também há uns quadradinhos que é de projecto de pequeno grupo, que é: temos de por num quadrado o título, noutro com quem e noutro o que é que fizemos.” (GA2 – Anexo 6).*

*“é uma coisa que é para fazermos no estudo autónomo e marcamos lá as coisas que nós queremos fazer, os ficheiros.”; “nós fazemos as fichas quando é para fazer marcamos no sítio onde tem os ficheiros, no registo, que já fizemos o número um, o número dois e também marcamos no PIT.”; “Também o PIT é para nós estudarmos as coisas que nós temos dificuldades e para depois prepararmos para os testes.”; “E quando fazemos um ficheiro temos que apontar no PIT e serve para apontar as nossas dificuldades para nos prepararmos para os testes para não termos dificuldades.”; “Nós no tempo de estudo autónomo estudamos as coisas que temos dificuldades, pedimos ajuda aqueles meninos que oferecem-se para nos ajudar, nas nossas dificuldades nas fichas...” (GB2 – Anexo 6).*

A aplicação deste instrumento é efectuada todos os dias da semana, no Tempo de Estudo Autónomo (TEA) que regula quer como instrumento de planificação, quer como instrumento de avaliação.

*“todos os dias.”; “à segunda, terça, quarta, quinta e sexta e só à tarde...”;* “no tempo de estudo autónomo. Nós fizemos um texto e vamos lá lemos onde está o texto e marcamos uma cruzinha onde está o texto..., é assim: o que fazemos em casa é a laranja, o que fazemos no trabalho autónomo pode ser verde ou pedimos à professora para mudar a cor.” (GA2 – Anexo 6).

*“todos os dias.”; “É no meio do dia. Quando acabamos de fazer as nossas tarefas, algumas vezes é depois de fazermos as tarefas outras vezes é depois do trabalho de projecto, outros dias fazemos duas vezes pode ser de manhã a seguir à ... como é que se diz, à apresentação de produções, outras vezes a seguir ao projecto e acabei.”; “No tempo de estudo autónomo, as vezes três vezes por dia porque nós estamos a fazer o trabalho no PIT...” (GB2 – Anexo 6).*

*“(...) todos os dias no Tempo de Estudo Autónomo.”; “Nós só trabalhamos no tempo de estudo autónomo quando vamos fazer uma tarefa. Por exemplo: amanhã faz de conta que amanhã há trabalho de texto, que é no tempo de estudo autónomo que fazemos o trabalho de texto, acabamos o trabalho de texto e começamos a fazer o tempo de estudo autónomo.” (GC4 – Anexo 6).*

Assim, como podemos evidenciar, o PIT é um instrumento utilizado, sobretudo, pelos alunos para registar as actividades que realizam ou pretendem realizar durante a semana e que possibilita, posteriormente, fazer o balanço/avaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos.

Na análise ao PIT, a generalidade dos alunos referiram como itens mais úteis: a avaliação, as fichas, os textos, as contas, os ficheiros de Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa e a Biblioteca:

*“os textos, são as contas dois, os ficheiros de Língua Portuguesa e ficheiros de Matemática.”; “para mim são os textos, a biblioteca, os ficheiros de relação entre números e ficheiros contas 2.”; “para mim são os textos, os ficheiros de série b e série c, ...”; “são ficheiros de leitura, ficheiros de Matemática dois e os ficheiros de contas dois e também de Língua Portuguesa e coisas que fizemos em casa.”; “para mim tudo.”; “Para mim, textos, biblioteca, os ficheiros e ficheiros de Matemática dois e de Língua Portuguesa.”; “para mim também é tudo, só que desenho livre, corte e colagem, e simetrias e tangram dois não são...”; “para mim é tudo mas o que a G diz não é assim tão importante.”; “para mim é contas 2 e biblioteca mas o que eu não gosto muito é: desenho, pintura, recorte e colagem.” (GA2 – Anexo 6).*

*“A avaliação...”; “Também acho...”; “sim”; “também as fichas.”; “para mim também é importante fazer Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa e ter muitas coisas e a avaliação do PIT” (GB2 – Anexo 6).*

De forma geral, os alunos entrevistados mudariam no PIT os ficheiros de simetria; desenho livre e pintura; recorte e colagem e tangram; blocos lógicos. E acrescentariam os ficheiros de Lengalengas; relatos; contas normais; masculino e feminino; barrinhas cuisenaire; cálculo mental; Tabuadas; e alguns não mudariam nada. Tal, como referem:

*“eu gostava de mudar simetria, desenho livre, recorte e colagem e tangram.”; “(...) não tirava os ficheiros de simetria mas tirava tudo o que ele disse.”; “Punha lenga-lengas, relatos e também punha contas normais.”; “era lenga-lengas, contas normais, aahh...”; “masculino e feminino.”; “e relatos.”; “tirava recorte e colagem para as barrinhas de cuisenaire e tirava blocos lógicos”; “eu tirava simetria, não tirava recorte e colagem, desenho e pintura mas punha relatos, barrinhas cuisenaire e lenga-lengas.”; “e na Matemática também punha aquelas bolinhas que se põe que é cálculo mental.” (GA2 – Anexo 6)*

*“Mais uma ficha de matemática, quer dizer de tabuadas, eu propôs uma vez que podíamos fazer um...”; “Não.” (GB2 – Anexo 6).*

A análise que os alunos aplicam ao Plano Individual de Trabalho parece revelar a capacidade destes em perceber o significado das actividades previstas no mesmo, quer no desenvolvimento e regulação do seu trabalho na escola quer no envolvimento efectivo na construção das suas aprendizagens. Reflecte-se neste panorama educativo, retratado pelos alunos participantes dos grupos de discussão focalizada, uma atitude de responsabilidade partilhada, de

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem cooperação e comunicação, uma vez que a todos cabe o direito e o dever de falar, contestar, partilhar, problematizar, avaliar, aprender, superar, melhorar, respeitar, construir, etc.

Estes alunos, para além de facultar uma quantidade significativa de informação a respeito do seu trabalho e da partilha de papéis, parecem conseguir atribuir-lhe um significado muito peculiar. Isto reforça a capacidade de os alunos, crianças tão novas, perceberem aspectos da sua realidade escolar, que têm impactos significativos no seu desenvolvimento global.

Reforça-se ainda o papel da comunicação dos alunos/crianças na discussão em grupo, implicando a reflexão, explicação e exposição de ideias, que se mostraram tão claras no seu discurso, enfatizando assim sua postura activa e participativa.

Estes discursos das crianças é sobretudo fascinante e elucidativo para quem as ouviu, observou e percebeu o seu entusiasmo a falar de “coisas tão sérias”, que abrangem a sua vida e o seu trabalho escolar. Trata-se de discursos que para além de identificarem o PIT como dispositivo pedagógico e de conferirem visibilidade ao papel e ao impacto do PIT no quotidiano da sala de aula que os alunos partilham, revelam, acima de tudo o modo como os alunos se apropriaram do PIT, demonstrando, então, que a sua participação na gestão do quotidiano nas salas de aula não é, apenas, um princípio inócuo e inconsequente ou uma dimensão circunscrita a actividades insulares que se privilegiam para assegurar um tipo de participação cujo impacto educativo é demasiado limitado, para poder ser identificada como uma dimensão estruturante da organização do trabalho e das actividades que têm lugar numa sala de aula.

É no próximo momento que se tenciona cruzar as perspectivas das crianças com outras perspectivas, designadamente, as dos professores dos alunos participantes, visto que esta investigação visa a triangulação de dados e a pluralidade de evidências e/ou métodos.

### **5.3 A perspectiva dos professores**

A triangulação de dados que veiculam as perspectivas referentes, permite-nos mostrar as competências das crianças na compreensão da sua participação no processo de ensino-aprendizagem, perceber os contextos dessa participação e identificar factores que a veiculem

Confrontar as perspectivas dos alunos com as perspectivas dos professores sobre a participação no processo educativo, incluindo a análise documental dos Planos Individuais de Trabalho dos alunos, é uma forma de tornar a investigação mais significativa e contribuir para uma reflexão mais profunda sobre o tema.

As perspectivas dos professores são abordadas em função de três pontos temáticos: a concepção de participação, a ocorrência da participação no contexto educativo e a utilização do PIT no âmbito da participação.

#### **5.3.1 A concepção de Participação**

A participação é um conceito amplo que pode ser entendido de várias formas e por isso podem surgir várias concepções sobre a mesma, sobretudo quando esta está sujeita a um contexto educativo muito particular, como é o caso do modelo pedagógico do MEM. Assim, interessa conhecer as concepções dos professores entrevistados relativamente a esta e descortinar também o seu papel no contexto educativo.

Para os entrevistados a participação é um ponto fundamental na Educação e envolve um conjunto de acções no contexto educativo. Assim, para eles participar é ter uma atitude activa na organização e gestão do currículo; é cooperar, é resolver problemas comuns; é aprender a ouvir os outros; é interagir; é conhecer; é comunicar; é tomar consciência do seu percurso individual e colectivo.

*“Participar é ter uma voz activa nas questões da organização do trabalho e na gestão do currículo de uma forma cooperada”; “Na resolução também de problemas comuns, no quotidiano da vida da turma”; “Participar também é ouvir os outros, aprender a ouvir os outros e... no fundo é aprender a viver em grupo na sociedade, sendo que as regras são construídas por todos e na problematização dessas mesmas, a partir das suas vivências no quotidiano”; “Em termos de aprendizagem, participar também é ter consciência do percurso que*



*cada um tem de realizar, das dificuldades que cada um sente e quais as formas e estratégias que podem encontrar no grupo e arranjar estratégias para nos ajudarmos a progredir.” (E1 – Anexo 5).*

*“Interagir, conhecer, comunicar, tomar consciência... participar é o pilar da educação.” (E2 – Anexo 5).*

As perspectivas dos professores entrevistados reforçam a ideia de que a participação é um processo contínuo, que se aplica no trabalho diário dos alunos, no desenvolvimento do currículo, na formação dos comportamentos e atitudes, na progressão e aquisição de competências e no crescimento social e cultural das crianças.

Se confrontarmos a perspectivas dos professores com as perspectivas dos alunos, conseguimos perceber que existem pontos comuns no que concerne ao conceito de participação.

Os alunos quando questionados com a mesma pergunta “O que é participar?” eles focaram, tal como os professores entrevistados, um conjunto de acções. Para eles participar é:

*“é fazer, é aprender e respeitar o que a professora diz.”; “Para mim é dar maneiras para escrever um texto, dar ideias.”; “participar é, para mim, é ajudar os colegas e por coisas para o blogue”; “para mim é ajudar os colegas, é respeitar o que a professor diz para fazer e no conselho de cooperação também.”; “para mim é ajudar, ajudar a professora a fazer as coisas e fazer pouco barulho, cumprir o plano que às vezes ela põe...”; “ajudar os meus colegas ...”; “é dar a opinião nossa.” (GA2 – Anexo 6).*

*“É participar no tempo de estudo autónomo, na apresentação de produções, no conselho quando comunicamos, na apresentação de projectos...”; “Pensando e depois levantando o dedo.”; “Participar nas coisas que nós queremos é levantar o dedo, por exemplo, na apresentação de produções se nós quisermos falar sobre os colegas...” (GB2 – Anexo 6).*

Podemos verificar que tanto os professores como os alunos definem a participação como um propósito inerente ao processo educativo. A participação é caracterizada por ambos como um conjunto de competências associada ao *aprender a conhecer, ao aprender a fazer, ao aprender a viver com os outros e ao aprender a ser* (Delors, 1996).

Relativamente ao desempenho do professor no processo educativo, os entrevistados salientam três modos de assumir um tal desempenho: o

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem professor como moderador/orientador do trabalho e das aprendizagens dos alunos; o professor como mentor das atitudes e comportamentos dos alunos e, ainda, o professor como propulsor da motivação e interesse dos alunos pelo trabalho escolar.

*“...o papel do professor é principalmente o papel de mediador”; “...ir chamando os alunos à razão, mostrando o caminho, talvez.” (E1 – Anexo 5).*

*“...estar muito atenta...”; “...coordenar muito bem o trabalho”; “...encontrar estratégias que permitam que essas crianças participem na vida activa do grupo”; “...na parte do plano individual de trabalho orientá-las para escrever textos...”; “...no próprio conselho de cooperação mostrar-lhes que a participação no conselho de cooperação é um aspecto fundamental para também deixarem a sua opinião no grupo, porque senão ninguém a conhece.” (E2 – Anexo 5).*

Os professores entrevistados consideram o papel do professor preponderante na condução e mediação da participação e construção das aprendizagens essenciais dos alunos, deixando de parte a postura do professor autoritário, único detentor do saber, que escolhe e decide pelos alunos. Perde-se em autocratismo o que se ganha em parceria e cooperação na realização do trabalho escolar.

Ou seja, não há uma perda total da responsabilidade por parte do professor relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, apenas esta responsabilidade é partilhada por todos, alunos e professor, favorecendo assim a dinâmica do grupo/ turma. Tal como defende Postic *“não se trata de distribuir poder, nem de conceder uma parte do poder ao grupo. É uma dialéctica de poder que se deve pôr em prática, porque cada um – o docente, os membros do grupo – devem ter em conta as iniciativas, as responsabilidades que uns e outros exercem e as regras estabelecidas em cooperação”* (Postic, 1984:182).

Trata-se de um fenómeno que está patente no discurso dos alunos quando estes se referem aos seus papéis, quer no Conselho de Cooperação Educativa, quer no processo de avaliação e na utilização do PIT:

*“porque temos de decidir as queixinhas que os nossos colegas escrevem.”; “e partilhamos o que fazemos no tempo de estudo autónomo.”; “... quem for do Diário de turma aprende a ler.”; “e também o presidente manda ler o que vai ler o Diário de Turma...”; “e também no Conselho de Cooperação temos de resolver as situações e...”; “porque assim aprendemos a escutar.”; “Nós conversamos, a professora conversa e depois nós temos de... a professora diz...faz o plano da semana e depois nós temos de ver o que vai ficar decidido*



*para a outra sexta-feira ou segunda (...); “(...) os nossos colegas dão alguma opinião...”; “a professora faz propostas e nós vemos quem concorda com a professora e quem não concorda, como há bocado: eu e mais duas amigas minhas fomos a um torneio e todos concordaram.” (GA2 – Anexo 6).*

*“(...) por exemplo, nós posemos que propomos fazer um projecto sobre qualquer coisa e...e depois nós discutimos e dizemos se concordamos fazer esse projecto ou não.”; “serve para nós discutirmos as coisas que nos pomos no não gostei, proponho... se gostamos de fazer a ficha de avaliação, se gostamos de fazer os testes (...); “Lemos o diário de turma, depois mudamos as tarefas, depois fazemos a avaliação dos PITS e trocar de companheiros para nos ajudar.”; “(...) mudar as tarefas e depois mudar as coisas que nós temos dificuldades para os meninos ajudarem e também a dizer o nosso PIT...” (GB2 – Anexo 6).*

*“(...) porque nós discutimos coisas sobre as asneiras, das coisas que nós gostamos, nas propostas, elaboramos regras, aconselhamos os colegas a não continuar a fazer essa asneira...”; “O Diário de Turma é importante para nós decidirmos as coisas” (GC4 – Anexo 6)*

Se este é um discurso dos alunos que permite associar o PIT a outros instrumentos de regulação, como o Diário de Turma, e ao «Conselho» importa atender no discurso dos alunos quando estes se referem tanto ao processo de avaliação como à utilização do PIT.

*“São os meninos... Nós lemos o nosso PIT, o nosso próprio PIT e depois os meninos querem falar que... Por exemplo: eu ponho que fui responsável na minha tarefa e um dos meninos quaisquer dizem “tu não respeitaste a tua tarefa”...” (GB2 – Anexo 6).*

*“Por nós e pelos nossos colegas.” (GC4 – Anexo 6).*

*“O plano Individual de trabalho tem as actividades que nós temos de fazer e depois tem os quadradinhos para quantos nós queremos fazer. E depois no texto diz sozinho ou a pares e nós temos que fazer ou sozinho ou a pares ou em casa. E depois no último diz fiz em casa, se fizeste uma ou duas ou zero coisas ou mais.” (GA2 – Anexo 6)*

### **5.3.2 A ocorrência da participação no contexto educativo**

Os professores entrevistados reforçam a ideia de que para haver participação é necessário providenciar uma organização e fornecer instrumentos que, no seu conjunto, permitem dado o ambiente de partilha e cooperação, que as crianças aprendam a participar participando.

As suas afirmações ilustram bem essa ideia:

*“Eu acho que é preciso instrumentos e estratégias que estimulem a participação dos alunos ou que façam a mediação da participação dos*

*alunos”; “Que levem à participação deles, por exemplo quando fazemos a avaliação do PIT...”; “(...) uma participação que é mediada pelos guiões e se for conversando constantemente com os alunos como se avalia...”; “uma ponte para a participação”; “Tem que haver mecanismos que levem os alunos a participar” (E1 – Anexo 5).*

*“(...) crianças que não conseguem participar por livre e espontânea vontade e temos de ser nós a fornecer-lhes os instrumentos e momentos próprios...” (E2 – Anexo 5).*

No entanto, um dos entrevistados salienta também o desejo intrínseco da criança em querer ou não participar:

*“...para haver participação tem de ser de forma espontânea, as crianças têm de participar porque querem participar.” (E2 – Anexo 5).*

Estes professores perspectivam uma prática de participação baseada numa organização que assenta em instrumentos e momentos específicos que permitem aos alunos integrar e participar no trabalho escolar.

Deste modo, os professores destacam diferentes momentos, nos quais os alunos participam e são co-responsáveis, fazendo parte da sua agenda semanal. São eles a realização do Plano do Dia; a apresentação de produções; os momentos colectivos (trabalho de texto, matemática colectiva, etc); o Conselho de Cooperação; a leitura do Diário de Turma; a utilização e avaliação do Plano Individual de Trabalho; o momento “ler, mostrar e contar”.

Tal como indicam os entrevistados:

*“em todos eles...”; “...nos momentos de participação diária, no plano do dia...”; “... são eles que fazem os planos e eles vão dizendo as actividades que vamos realizar e aquilo que planeamos durante a semana”; “...momento da apresentação de produções”; “... um texto, por exemplo, os outros todos participam com as opiniões sobre o texto.”; “...nos momentos colectivos como o trabalho de texto e a matemática colectiva...”; “... depois pelo conselho, quando se faz a leitura do diário de turma na resolução de problemas”; “...no Plano Individual de Trabalho, quando eles próprios são os primeiros agentes da sua aprendizagem” (E1 – Anexo 5).*

*“o momento do ler, mostrar e contar em que a criança mostra o trabalho que fez no plano individual de trabalho dentro da sala...”; “O conselho de cooperação em que as crianças participam...” (E2 – Anexo 5).*

A ocorrência da participação é visível no discurso dos alunos quando estes enumeram um conjunto de actividades em que estão envolvidos, no momento do Conselho: quando têm de decidir as “queixinhas” dos colegas e

outras situações; quando cooperam no TEA; quando assumem papéis no conselho; quando discutem propostas e a viabilização de projectos; quando debatem comportamentos e atitudes na leitura do Diário de Turma e elaboram regras; quando avaliam as suas tarefas e o trabalho no PIT, o que, afinal, transparece nos seus discursos:

*“porque temos de decidir as queixinhas que os nossos colegas escrevem.”; “e partilhamos o que fazemos no tempo de estudo autónomo.”; “e também o presidente manda ler o que vai ler o Diário de Turma...”; “e também no Conselho de Cooperação temos de resolver as situações e...” “Avaliamos as tarefas.”; “temos um plano Individual de Trabalho e que no fim da folha temos que escrever a nossa opinião sobre ele.”; “Nós conversamos, a professora conversa e depois nós temos de (...); “(...) depois temos que avaliar o plano naquela coisa que diz...”; “...os nossos colegas dão alguma opinião e as tarefas o mesmo, se merecem verde, vermelho ou amarelo.”; “também nós temos que fazer a nossa auto-avaliação, se nós trabalhamos bem ou se podíamos fazer mais coisas.”; “(...) como há bocado: eu e mais duas amigas minhas fomos a um torneio e todos concordaram.” (GA2 – Anexo 6).*

*“(...) e depois nós discutimos e dizemos se concordamos fazer esse projecto ou não.” “Lemos o diário de turma, depois mudamos as tarefas, depois fazemos a avaliação dos PITS e trocar de companheiros para nos ajudar.” (GB2 – Anexo 6).*

*“(...)nós discutimos coisas sobre as asneiras, das coisas que nós gostamos, nas propostas, elaboramos regras, aconselhamos os colegas a não continuar a fazer essa asneira...”; “(...) e também pôr os meninos a fazer actas.”; “O Diário de Turma é importante para nós decidirmos as coisas»; “(...) não ajudar os colegas nos testes porque isso é muito importante porque os testes é para saber o que nós sabemos e acabei.”; “Faz-se a acta e o presidente escreve no papel e dá a vez aos meninos para falar.” (GC4 – Anexo 6).*

Também no momento da avaliação, quando os alunos apuram o resultado do seu trabalho semanal e o dos colegas, nos PIT's acabam por identificar os progressos e as dificuldades e também o cumprimento de tarefas.

*“Na auto-avaliação nós temos de avaliar se nós podemos fazer mais coisas (...)” (GA2 – Anexo 6).*

*“Nós lemos o nosso PIT, o nosso próprio PIT e depois os meninos querem falar que... Por exemplo: eu ponho que fui responsável na minha tarefa e um dos meninos quaisquer dizem “tu não respeitaste a tua tarefa”...”; “ (...) quem tem de ajudar põe na folha lá e quem se ajudou, por exemplo, se ajudou na ficha de matemática dois, na de*

*estudo do meio, na de subtracção, na da adição e acabei.” (GB2 – Anexo 6).*

*“(...) nós escrevemos o que queremos, as nossas dificuldades, porque que temos essa dificuldade, o que nós sabemos fazer bem e se nós acabamos o PIT e etc.”; “Avaliamos o PIT dele e escrevemos as dificuldades que achamos que ele tem, se cumpriu o PIT se não cumpriu e acabei.”; “...onde diz comentário do colega e onde diz auto-avaliação.” (GC4 – Anexo 6).*

### **5.3.3 Importância do Plano Individual de Trabalho**

Um dos momentos de participação que os professores referem é a utilização e avaliação do Plano Individual de Trabalho, um instrumento que, segundo eles, permite a escolha das actividades que os alunos pretendem realizar; favorece a comunicação e apresentação de trabalhos e possibilita ainda a auto e hetero-avaliação:

*“avaliação que vai sendo regularmente feita.”; “às crianças de escolher as actividades que vão realizar, as crianças estão a participar activamente nessa escolha...”; “...possibilita também a participação na comunicação desses próprios trabalhos.”; “...os alunos produzem qualquer coisa não produzem qualquer coisa para o professor, por exemplo, corrigir”; “Produzem para mostrar à turma para apresentar as coisas que fazem e através dessas apresentações a própria aprendizagem deles ter evoluído de patamar para patamar.”; “...a criança faz a sua auto-avaliação, diz o que é que acha que tem, que trabalhos realizou, e que trabalhos é que precisa de realizar para ter um melhor desempenho e depois ouve as opiniões dos outros em relação ao seu trabalho” (E1 – Anexo 5).*

*“Ao darmos a liberdade, entre aspas, às crianças de escolher as actividades que vão realizar, as crianças estão a participar activamente nessa escolha...”; “...mesmo em relação à participação na comunicação aos próprios colegas quando a criança constrói um trabalho seja ele de texto, de matemática que gosta do resultado, que gostou, sente-se segura para comunicar aos colegas...” (E2 – Anexo 5).*

Denota-se pelo discurso dos professores entrevistados que os alunos têm um papel activo na construção e avaliação das suas aprendizagens. É uma responsabilidade de cada um e de todos, ou seja, do grupo, na medida em que é um processo partilhado, onde todos dão opinião e participam no trabalho uns dos outros, ajudando-se mutuamente.

Estas perspectivas reforçam os discursos dos alunos relativamente ao PIT, quando estes caracterizam o processo de utilização e avaliação do mesmo:

*“(...) queremos fazer um texto, pomos no texto um quadradinho e temos de cumprir o plano, depois na auto-avaliação temos o plano e aqui tem as coisas que fizemos, aqui tem matemática, textos e contas... e depois tem assim: dei ideias, fiquei calada ou calada. E depois põe-se: podia ter feito mais qualquer coisa, ou podia ter feito mais um texto ou trabalhei bem porque fiz.”; “Há uma parte de cima que diz Língua Portuguesa e depois há outro rectângulo que diz Matemática e por baixo outro rectângulo para escrevermos o que temos, o que não conseguimos fazer muito bem. E também há uns quadradinhos que é de projecto de pequeno grupo, que é: temos de por num quadrado o título, noutro com quem e noutro o que é que fizemos.” (GA2 – Anexo 6).*

*“E quando fazemos um ficheiro temos que apontar no PIT e serve para apontar as nossas dificuldades para nos prepararmos para os testes para não termos dificuldades.”; «Nós no tempo de estudo autónomo estudamos as coisas que temos dificuldades, pedimos ajuda aqueles meninos que oferecem-se para nos ajudar, nas nossas dificuldades nas fichas...”; “O PIT tem leituras e ficheiros que o professor pôs lá e nós ao fim da semana fazemos a avaliação dos PITs para ver quantas coisas têm os meninos. Alguns acabam outros não...”; “é como o G disse tem lá vários ficheiros, os ficheiros todos de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio e o professor diz como estamos e falamos sobre o PIT da outra semana e depois o professor diz: “quando acabarem de avaliar vão preencher o PIT e preenchemos”...”; “O PIT também serve para avaliar ficheiros e serve para nós aprendermos coisas para os testes e acabei.”; “...alguns colegas ajudam-se uns aos outros porque não podem ir todos para o professor e ajudam-se uns aos outros.” (GB2 – Anexo 6).*



## **Capítulo VI – Conclusões**





Neste trabalho procurou-se conferir visibilidade a um projecto de investigação, que assenta, essencialmente, nas potencialidades da participação dos alunos no espaço da sala de aula enquanto condição de afirmação de um projecto escolar democrático e culturalmente significativo, promotor do desenvolvimento da inteligência e humanidade de cada aluno. Desideratos que o «Movimento da Escola Moderna» Portuguesa (MEM) defende e aplica através de um modelo pedagógico assente numa racionalidade sociocêntrica cuja tónica *“é o trabalho diferenciado das aprendizagens escolares em cooperação”* (Niza, 1998:19), na qual *“é necessário tornar visível a cada momento, o percurso de cada um dos alunos no âmbito da produção e assimilação de saberes”* (Niza, 1998:19).

Este modelo baseia-se numa organização cooperada do trabalho sustentada por momentos e instrumentos de gestão e mediação do trabalho escolar.

Destacamos o Plano Individual de Trabalho (PIT) como um dispositivo potenciador da participação e da organização social do trabalho de aprendizagem, que se associa por um lado à *“avaliação que vai sendo regularmente feita”* (E1) e por outro de dar possibilidade *“às crianças de escolher as actividades que vão realizar (...)”* (E1).

A utilização diária do PIT por parte dos alunos, no momento do Tempo de Estudo Autónomo, permite um acompanhamento mais significativo e concreto do processo de aprendizagem dos mesmos. O facto de os alunos realizarem as actividades que se auto-propuseram fazer a partir do PIT admite, por um lado, a diferenciação do trabalho pedagógico e por outro, a promoção do desenvolvimento da sua autonomia e responsabilização pelo seu trabalho: *“(…) nós lemos e decidimos o que temos de fazer, o que achamos que vamos fazer no Tempo de Estudo Autónomo.”; “(…) tem assim umas coisas a dizer blocos lógicos, textos, biblioteca, tem coisas a dizer para nós fazermos. Depois tem uns quadrados e depois o que queremos fazer, queremos fazer um texto, pomos no texto um quadradinho e temos de cumprir o plano (...)”* (GA2). Pode ser também considerado um momento de cooperação e entreajuda: *“Nós no tempo de estudo autónomo estudamos as coisas que temos dificuldades, pedimos ajuda aqueles meninos que oferecem-se para nos ajudar, nas nossas dificuldades nas fichas...”* (GB2).

A apropriação que os alunos revelam na utilização do PIT, traduz-se essencialmente num ambiente de trabalho em que a participação dos alunos está concretizada na centralidade que se atribui à autonomia e cooperação como condições educativas primordiais do projecto escolar destes alunos, onde se integram a planificação e a avaliação.

No que concerne à avaliação realizada através dos PITs, esta é um processo dinâmico e partilhado, uma vez que os alunos assumem um papel preponderante, quer através da avaliação do seu próprio trabalho e postura (auto-avaliação): *“As minhas dificuldades são os textos e a letra e não planeio todos os trabalhos...”*; *“...os meus trabalhos estão bem organizados.”*; *“Eu não fiz todos os trabalhos que tinha planeado.”*; *“Eu respeitei bem as regras da sala. Os meus trabalhos estão bem organizados.”*; *“Fiz todos os trabalhos que planeei...”* (Anexo 3), quer através da apreciação que realizam ao trabalho e ao comportamento dos seus colegas (hetero-avaliação): *“O T tem dificuldades a números e a Matemática B e também a Estudo do Meio”*; *“O T tem dificuldades em Problemas. Não fez os trabalhos que tinha planeado. Ele sabe fazer bem ortografia, matemática B e etc. Ele cumpriu mais ou menos as regras. O T tem os trabalhos bem organizados.”* (Anexo 3).

Toda esta dinâmica caracteriza-se sobretudo por uma tomada de consciência por parte dos alunos, do seu percurso na realização das suas aprendizagens, da sua postura e responsabilidade, cumprida num ambiente de partilha: *“(...) Nós lemos o nosso PIT, o nosso próprio PIT e depois os meninos querem falar que... Por exemplo: eu ponho que fui responsável na minha tarefa e um dos meninos quaisquer dizem “tu não respeitaste a tua tarefa”(...)”* (GB2 – Anexo 6).

Estes discursos supracitados para além de identificarem o PIT como um dispositivo pedagógico propulsor do trabalho diário dos alunos, revelam a forma como os alunos se apropriam deste dispositivo, demonstrando, assim, que a sua participação na gestão quotidiana das salas de aula não é *“uma forma de delegação ou representação”* (Niza, 1998:86), nem um princípio inócuo ou inconsequente, mas sim uma intenção propositada, subjacente à estrutura da organização do trabalho de aprendizagem.

Deste modo, o PIT é um meio para a concretização da efectiva participação do trabalho quotidiano de sala de aula, mas também uma condição para a comunicação de trabalhos, de projectos, de ideias e

sugestões, sobretudo no momento do Conselho de Cooperação Educativa, quando invocam as mais diversas razões para justificar as suas posições e comportamentos.

A referência ao PIT assume uma maior importância no discurso das crianças, assim como se reafirma a articulação entre PIT e o «Conselho».

Este é um momento fulcral do trabalho semanal dos alunos (com o apoio do professor), porque segundo eles *“(...) temos de decidir as queixinhas que os nossos colegas escrevem.”*; *“e partilhamos o que fazemos no tempo de estudo autónomo.”*; *“... quem for do Diário de turma aprende a ler.”*; *“e também o presidente manda ler o que vai ler o Diário de Turma...”*; *“e também no Conselho de Cooperação temos de resolver as situações e...”*; *«porque assim aprendemos a escutar.»* (GA2 – Anexo 6); *“...porque..., por exemplo, nós posamos que propomos fazer um projecto sobre qualquer coisa e...e depois nós discutimos e dizemos se concordamos fazer esse projecto ou não.”*; *“e serve para nós aprendermos a fazer uma reunião, aprender a discutir...”* (GB2 – Anexo 6).

Estes discursos sugerem que as crianças quando estão envolvidas no seu próprio trabalho e participam activamente *“começam a compreender as suas forças e a reflectir sobre as suas próprias necessidades e isso ajuda-as a sentirem-se responsáveis pela sua própria aprendizagem, porque as crianças escolhem e tomam decisões, responsabilizam-se por essas decisões e compreendem que essas decisões têm influência na sua vida.”* (Formosinho, 2008:130).

No «Conselho» os alunos gerem colegialmente a leitura e a discussão do Diário de Turma; a distribuição e a avaliação das tarefas; a avaliação dos PITs; a organização do trabalho a pares; a escrita da acta; a discussão de propostas, a moderação do conselho, tal como podemos constatar nos seus discursos: *“avaliamos as tarefas.”*; *“temos um plano Individual de Trabalho e que no fim da folha temos que escrever a nossa opinião sobre ele.”*; *“também nós temos que fazer a nossa auto-avaliação, se nós trabalhamos bem ou se podíamos fazer mais coisas.”*; *“a professora faz propostas e nós vemos quem concorda com a professora e quem não concorda, como há bocado: eu e mais duas amigas minhas fomos a um torneio e todos concordaram.”* (GA2 – Anexo 6); *“Lemos o diário de turma, depois mudamos as tarefas, depois fazemos a avaliação dos PITS e trocar de companheiros para nos ajudar.”*; *“... mudar as tarefas e depois*

*mudar as coisas que nós temos dificuldades para os meninos ajudarem e também a dizer o nosso PIT e falarmos sobre o PIT do menino.”* (GB2 – Anexo 6); *“...O Diário de Turma é importante para nós decidirmos as coisas”; “Faz-se a acta e o presidente escreve no papel e dá a vez aos meninos para falar.”* (GC4 – Anexo 6).

É possível denotar que para os alunos o «Conselho» é um momento regulador da vida da turma e do trabalho a desenvolver na sala de aula. Funciona como uma espécie de trampolim para a participação dos alunos num ambiente social de aprendizagem. (Niza, 1998).

Esta reunião colegial assente na partilha e na cooperação é concebida como um factor promotor de um projecto democrático de socialização dos alunos, onde as informações, inquietações, novidades, propostas de trabalho, apreciações trespasam o campo individual de cada criança para serem partilhadas e postas em debate no grupo. Neste âmbito o Diário de Turma e o PIT representam importantes dispositivos organizadores e reguladores do trabalho e da vida sócio-afectiva da turma, concebida como uma “comunidade de aprendizagem” que partilha saberes (Bruner, 1997).

Todo este retrato do «Conselho» construído a partir dos discursos das crianças, permite-nos concluir que a participação é uma propriedade indiscutivelmente das salas de aula que estes habitam, inerente aos vários momentos do trabalho semana, tal como afirmam os professores entrevistados: *“em todos eles...”*; *“...nos momentos de participação diária, no plano do dia...”*; *“... são eles que fazem os planos e eles vão dizendo as actividades que vamos realizar e aquilo que planeamos durante a semana»*; *“...momento da apresentação de produções”*; *“... um texto, por exemplo, os outros todos participam com as opiniões sobre o texto.”*; *“...nos momentos colectivos como o trabalho de texto e a matemática colectiva...”*; *“... depois pelo conselho, quando se faz a leitura do diário de turma na resolução de problemas,”*; *“...no Plano Individual de Trabalho, quando eles próprios são os primeiros agentes da sua aprendizagem”*; *“o momento do ler, mostrar e contar em que a criança mostra o trabalho que fez no plano individual de trabalho dentro da sala...”*; *“O conselho de cooperação em que as crianças participam...”* (E1 e E2 - Anexo 5).

Assim, a participação é uma propriedade com implicações concretas quer ao nível do relacionamento entre pessoas, quer ao nível do modo de conceber

A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e organizar o trabalho na sala de aula e quer, por último, ao nível do modo de afectar o seu comportamento e o seu desempenho enquanto cidadão.

Participar é na fala das crianças uma condição ligada a diferenciadas acções, recorrentes do seu quotidiano escolar: *“é fazer, é aprender e respeitar o que a professora diz.”*; *“Para mim é dar maneiras para escrever um texto, dar ideias.”*; *“participar é, para mim, é ajudar os colegas e por coisas para o blogue”*; *“para mim é ajudar os colegas, é respeitar o que a professor diz para fazer e no conselho de cooperação também.”*; *“para mim é ajudar, ajudar a professora a fazer as coisas e fazer pouco barulho, cumprir o plano que às vezes ela põe...”*; *“ajudar os meus colegas ...”*; *“é dar a opinião nossa.”*, (GA2 – Anexo 6); *“É participar no tempo de estudo autónomo, na apresentação de produções, no conselho quando comunicamos, na apresentação de projectos...”*; *“Pensando e depois levantando o dedo.”*; *“Participar nas coisas que nós queremos é levantar o dedo, por exemplo, na apresentação de produções se nós quisermos falar sobre os colegas...”* (GB2 – Anexo 6)

Estes discursos apresentam uma similitude com as perspectivas dos professores entrevistados, uma vez que para eles: *“Participar é ter uma voz activa nas questões da organização do trabalho e na gestão do currículo de uma forma cooperada”*; *“Na resolução também de problemas comuns, no quotidiano da vida da turma”*; *“Participar também é ouvir os outros, aprender a ouvir os outros e... no fundo é aprender a viver em grupo na sociedade, sendo que as regras são construídas por todos e na problematização dessas mesmas, a partir das suas vivências no quotidiano”*; *“Em termos de aprendizagem, participar também é ter consciência do percurso que cada um tem de realizar, das dificuldades que cada um sente e quais as formas e estratégias que podem encontrar no grupo e arranjar estratégias para nos ajudarmos a progredir.”*; *“Interagir, conhecer, comunicar, tomar consciência... participar é o pilar da educação.”* (E1 e E2 – Anexo 5).

Apesar da participação ser uma dimensão estruturante da organização do trabalho e das actividades de sala de aula, está também dependente da postura e da relação do professor com os alunos, na condução do processo educativo.

Na perspectiva dos professores entrevistados, ao docente é-lhe atribuído o papel de saber acompanhar, orientar e estimular; de enveredar por atitudes reflexivas e indulgentes e, ao mesmo tempo, promotoras de autonomia e

participação activa: “...o papel do professor é principalmente o papel de mediador”; “...ir chamando os alunos à razão, mostrando o caminho, talvez.”; “...estar muito atenta...”; “...coordenar muito bem o trabalho”; “...encontrar estratégias que permitam que essas crianças participem na vida activa do grupo”; “...na parte do plano individual de trabalho orientá-las para escrever textos...”; “...no próprio conselho de cooperação mostrar-lhes que a participação no conselho de cooperação é um aspecto fundamental para também deixarem a sua opinião no grupo, porque senão ninguém a conhece.” (E1 e E2 – Anexo 5).

A questão do papel do professor, na concretização da participação dos alunos no processo educativo, relaciona-se sobretudo com o facto do seu ofício estar dependente de programas, didácticas, regulamentos, orientações, horários e regras preestabelecidas. No entanto o professor ainda tem a prática como um escape à standardização de procedimentos.

A opção por uma prática diferenciada obriga o professor a desafiar as suas raízes tradicionais, a superar as suas limitações e a evoluir num sentido de mudança. Assim, o professor participa também na evolução do seu próprio ofício, na procura de estratégias e soluções, “no sentido do trabalho em equipa e da inovação permanente, no sentido de uma reflexão sobre a prática integrada na prática” (Perrenoud, 1995:221).

Este aspecto é vincado por Freire (1999) quando refere: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (1999:58).

Para além de uma prática reflexiva, espera-se um exercício de partilha do poder, onde o professor, as crianças e também os pais, participem no processo de aprendizagem das crianças e na avaliação dessas aprendizagens. Este exercício, baseado numa experiência partilhada, favorece a edificação de um processo educativo, baseado na participação democrática da criança.

Se desejamos contribuir para o desenvolvimento de cidadãos participativos, desde os anos da infância, temos de promover organizações, construir instituições com salas de actividades que funcionem como comunidades de aprendizagem, onde as vozes das crianças sejam escutadas e valorizadas na construção do processo de ensino-aprendizagem (Formosinho, 2008).



Estas vozes só terão eco no mundo exterior se for possibilitado às crianças, por um lado, meios para uma efectiva participação na construção das suas aprendizagens e, por outro, um clima social de formação democrática.

Assim, aspira-se por uma efectiva participação dos alunos no desenrolar de todo o processo de ensino-aprendizagem, concedendo-lhes as condições de que necessitam para promover a sua liberdade de pensamento, seja expressando os seus pontos de vista, seja optando por conteúdos mais ajustadas aos seus interesses e necessidades.

Efectivamente, no *terminus* do nosso percurso investigativo deparamo-nos com a proposta de aprofundarmos o nosso olhar sobre as questões que envolvem o tema da participação dos alunos no contexto escolar, conjecturada não como um projecto utópico mas como uma condição para a concretização de uma educação democrática. A escola terá assim um papel crucial!

Por conseguinte, considerando todos os propósitos que foram tratados nestas conclusões, podemos afirmar, de forma convicta, que as tradicionais funções atribuídas à escola deixaram de ter legitimidade no palco das sociedades democráticas. Da sua ancestral incumbência, meramente circunscrita ao acto de ensinar e instruir, a escola assumiu-se como espaço de comunidade educativa, de inter-relações e partilha cultural num projecto de cidadania democrática entre os seus múltiplos actores.

Assim, é fundamental que se continue esta reflexão, teórica e prática (incluindo a reflexão das práticas pedagógicas), com os nossos alunos, com os colegas professores, com os pais, com outros intervenientes educativos e com todos, para que possamos estar preparados não só para o alargamento de horizontes e o cruzamento de paisagens educativas, culturais e sociais, mas também para as encruzilhadas e para as dificuldades que se adivinham nos tempos modernos.





## **Bibliografia**



- AFONSO, N. (2005) *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- ALTET, M. (1999) *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- AYUSTE, F., LÓPEZ P. & LLERAS (1994) *Planteamientos de la Pedagogia Crítica – comunicar e transformar*. Barcelona: Graó Editorial.
- BARDIN, L. (1977) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- BECKER, H. (1999) *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Editora Hucitec.
- BERNSTEIN, Basil (1998) *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BROOKER, L. (2001) "Interviewing children". in G. Macnaughton, S. Rolfe e I. Siraj-Blatchford (eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice*. Buckingham: Open University press, 162-177.
- BRUNER, J. (1996) *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- CLARK, A & MOSS, P. (2001) *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- COSME, A. (2009) *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- COUSINET, R. (1945) *Une méthode de travail libre par groupes*. Les Éditions du Cerf.
- DAVIS, Watson e CUNNINGHAM – BURLEY (2000) "Learning the lives of disabled children: Developing a reflexive approach" in Cristensen e James (eds.), *Research with children*. London: Routledge/Falmer, 201-224.
- DELORS, J. (1996) *Educação em Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa.

- DEWEY, J. (1930) *Democracy and education*. Nova Iorque: The MacMillan Company.
- DEWEY, J. e DEWEY, E. (1943) *Schools of tomorrow*. Nova Iorque: E. P. Dutton & Co INC.
- DEWEY, John (2002) *A Escola e a Sociedade*. Lisboa: Relógio d'Água.
- DEWEY, John (2005) *A Concepção Democrática da Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo, LDA.
- DOTTRENS, R. (1992) “ Edouard Claparède”, in Château J. *Los Grandes Pedagogos*. México: Fundo de Cultura Económica.
- ESTEVES, M. (2006) “Análise de Conteúdo” in Lima, J. & Pacheco, J. *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 105-126.
- FIGUEIRA, M. (1998) “A acção de Álvaro Viana de Lemos e a Escola Nova em Portugal”, *Escola Moderna*, 4, 5-13.
- FIGUEIREDO, I. (2001) *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições ASA.
- FOLQUE, Assunção (2002) “A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar”, *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- FREINET, C. (1975) *As Técnicas Freinet Da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- FREIRE, P. (2001) *Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação*. Porto: Edições Asa.
- GATTI, B. (2005) *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília:DF.
- GONZALÉZ, P. (2002) *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.

GRAVES-RESENDE, L. & SOARES, J. (2002) *Diferenciação Pedagógica*.

Lisboa: Universidade Aberta.

GUERRA, Miguel (2005) *Aprender a Conviver na Escola*. Porto: Edições ASA.

HOUSSAYE, J. (1994). *Quinze Pédagogues: leur influence aujourd'hui*. Paris: Armand Colin.

KELLE, U. (2001), "Sociological Explanations between Micro and Macro and the

Integration of Qualitative and Quantitative Methods", in Forum Qualitative

Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (on line) <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>, 18/03/09

LIMA, J. & PACHECO, J. (2006) *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

MARQUES, R. (2001) *A Arte de Ensinar*. Lisboa: Edições Plátano.

MARQUES, R. (2001) *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Edições Plátano.

MARQUES, R. (2001) *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Edições Plátano.

MATOS, M. (1999) *Teorias e Práticas de Formação*. Porto: Edições ASA.

MAYER, F. (1976) *História do Pensamento Educacional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

MORGAN, D. L. (1997) *Focus group as qualitative research*. London: Sage University Paper.

MORSE, J. (1994) *Designing Funded Qualitative Research* Denzin: N. K. e Y. S.

NIZA, S. (1998) "A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico", *Inovação*, 11, 77- 98.

NIZA, S. (2001) "Editorial", *Escola Moderna*, 13, 3-4.

NIZA, S. (2001) “A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de

Aprendizagem”, *Escola Moderna*, 19, 39-46

NIZA, S. (2007) “As Práticas Pedagógicas Contra a Exclusão Escolar no Movimento da Escola Moderna”, *Escola Moderna*, 30, 38-44.

NÓVOA, A. (1995) “Prefácio” in Barroso, J. (aut.), *Os liceus: organização pedagógica e administração – (1836-1960) – volume I* (pp. XVII – XXVII). Lisboa: FCG e JMICT.

OLIVEIRA, M. (1997) *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: editora scipione.

OLIVEIRA-FORMOSINHO (2008) *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Coord.) (2004). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta

OLIVER, P. (2003) *The student's guide to research ethics*. Maidenhead e Philadelphia: Open University Press.

OURY, F.& Vasquez, A. (1977) *Da classe cooperativa à pedagogia institucional I*. Lisboa: Editorial Estampa.

OURY, F.& Vasquez, A. (1977<sup>a</sup>) *Da classe cooperativa à pedagogia institucional II*. Lisboa: Editorial Estampa.

OURY, F.& Vasquez, A. (1977<sup>b</sup>) *Da classe cooperativa à pedagogia institucional III*. Lisboa: Editorial Estampa.

OURY, F.& Vasquez, A. (1977<sup>c</sup>) *Da classe cooperativa à pedagogia institucional IV*. Lisboa: Editorial Estampa.

PERES, A. & LOPES, M. (2007) *Animação Sociocultural – Novos Desafios*. Amarante: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).

PERRENOUD, P. (1995) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P (2002) *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: Edições ASA.

POSTIC, M, (1984) *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.

POURTOIS JP. & DESMET H. (1995) “Ovídio Decroly”. *Quinze pedagogos. Gestão de Jean Houssaye*. Paris: Armand Colin.

ROLDÃO, M. (1999) “Política para uma Pedagogia Inclusiva” in Grave-Resendes, Lídia. *Pedagogia diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta, 141-149.

ROUSSEAU, J.J. (1990) *Emílio*, Volume I. Mem-Martins: Edições Europa-América.

ROUSSEAU, J.J. (1990) *Emílio*, Volume II. Mem-Martins: Edições Europa-América.

SANTANA, Inácia (1998) “Práticas Pedagógicas Diferenciadas”, *Escola Moderna*, 8, 30-33.

SANTANA, Inácia (1999), “O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB”, *Escola Moderna*, 15, 15-24.

SANTANA, Inácia (2000), “Práticas Pedagógicas diferenciadas”, *Escola Moderna*, 8, 30-33.

SCOTT, J. (2000) “Children as respondents: The challenge for quantitative methods” in Cristensen e James (eds.), *Research with children*. London: Routledge/Falmer, 98-119.

STAKE, R. (1994) “Case studies” in Denzin e Lincoln, Y (eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

SUTER, E. A. (2004). *Focus Group in Ethnography of Communication: Expanding Topics of Inquiry Beyond Participant Observation*, <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR5-1/suter.html>, 04/04/09

TRINDADE, R. & COSME A. (2010) *Educar e Aprender na Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

TRINDADE, R. (2002) *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*.

Porto: Edições Asa.

TRINDADE, R. (2003) *Escola e influência educativa: O estatuto dos discursos didáticos inovadores no 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (tese de doutoramento – documento policopiado).

TRINDADE, R. (2009) “Reconhecer os alunos para reinventar a escola: Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo”, *Educação e Pesquisa*, S. Paulo, 2, 265 – 285.

VYGOTSKY, L.S (1962) *Thought and Language*. Cambridge, Mass: The MIT Press.

VYGOTSKY, L.S (1978) *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press

### **Base Electrónica de Dados e Documentos**

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)

Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989)

Constituição da Republica Portuguesa

Declaração dos Direitos da Criança da ONU (1959)

Association Française Janusz Korczak – <http://korczak.fr/afjk.org>, 20/07/10

Constituição da República Portuguesa (2005) [on line], <http://dre.pt/comum/html/crp.html>, 20/07/10



## **Anexos**

Anexo 1 – Guião das entrevistas aos professores

Anexo 2 – Roteiro dos grupos de discussão focalizada

Anexo 3 a, b, c e d – Análise dos Planos Individuais de Trabalho do mês de Janeiro de 2009 das Turmas A, B e C.

Anexo 4 – Plano Individual de Trabalho (Turma C)

Anexo 5 – Análise de Conteúdo das entrevistas

Anexo 6 – Análise de Conteúdo dos Grupos de discussão focalizada

Anexo 7 – Transcrição das entrevistas

Anexo 8 – Transcrição dos Grupos de discussão focalizada



## **Anexo 1**



## **Guião das entrevistas aos professores**

**Problemática de pesquisa:** A participação dos alunos na regulação e gestão do processo de ensino-aprendizagem, a partir da utilização do Plano Individual de Trabalho (PIT).

### **1º Grupo de questões**

- Como se chama?
- Quais são as suas habilitações académicas?
- Qual a sua situação profissional?
- Há quanto tempo trabalha?

### **2º Grupo de questões**

- Quando foi a primeira vez que contactou com o MEM?
- Há quanto tempo trabalha com o modelo pedagógico que o MEM preconiza?
- O que é que considera mais importante neste modelo pedagógico. - O que é que este modelo possibilita comparado com outros modelos?

### **3º Grupo de questões**

- A participação dos alunos quer na organização e regulação do trabalho escolar, quer na realização das suas aprendizagens, acontece, na sua opinião, de forma espontânea ou considera que é necessário fornecer constantemente estratégias e instrumentos que estimulem e provoquem esta participação?
- O PIT é um instrumento que fomenta a participação? Em que aspectos?
- Em que outros momentos da semana de trabalho é que se pode identificar espaços de participação relevantes?
- Qual o seu papel neste processo que envolve a participação?

(Para finalizar):

- No contexto do modelo pedagógico do MEM participar é...



## **Anexo 2**





## **Roteiros dos Grupos de discussão focalizada (4 a 5 alunos)**

2º Ano

### **Questões a colocar:**

#### **- Questões iniciais:**

- Como te chamas?
- Como correu o dia?
- Que actividades fizeram hoje?
- O que mais gostam de fazer na escola?

#### **- Questões – Chave:**

- Consideram o momento do Conselho de Turma importante? Porquê?
- O que se faz no Conselho de Turma?
- Quem faz parte do C.T.?
- Todos participam no C.T.? É fácil ou difícil participar no C.T? Porquê?
- O que é o Plano Individual de Trabalho?
- Em que momentos do dia ou da semana utilizam ou registam no PIT?
- O trabalho realizado durante a semana é avaliado por quem?

#### **- Questões finais:**

- O que acho mais importante no PIT é...
- O que mudaria ou acrescentaria no PIT era....
- Participar para mim é....

## **Roteiros dos Grupos de discussão focalizada (4 a 5 alunos)**

4º Ano

### **Questões a colocar:**

#### **- Questões iniciais:**

- Como te chamas?
- Como correu o dia?
- Que actividades fizeram hoje?
- O que mais gostam de fazer na escola?

#### **- Questões – Chave:**

- Consideram o momento do Conselho de Turma importante? Porquê?
- O que se faz no Conselho de Turma?
- Quem faz parte do C.T.?
- Todos participam no C.T.? É fácil ou difícil participar no C.T? Porquê?
- O que é o Plano Individual de Trabalho?
- Em que momentos do dia ou da semana utilizam ou registam no PIT?
- O trabalho realizado durante a semana é avaliado por quem?

#### **- Questões finais:**

- Comparando este ano com o anterior (o do ano passado) quais as principais diferenças que conseguem apontar no desenvolvimento do trabalho escolar? - O que mudou?
- Consideram isso positivo?

### **Anexo 3 (a, b, c, d)**



### Anexo 3 a)

#### Turma A do 2º ano – 40 PIT's

##### Tarefas

Tarefas registadas nos PITs do mês de Janeiro	Cumprimento das tarefas	Produtividade das tarefas
<ul style="list-style-type: none"><li>- Mapa do leite;</li><li>- Presidente do Conselho de Turma;</li><li>- Computador;</li><li>- Calendário;</li><li>- Mapa do Tempo;</li><li>- Plano do Dia;</li><li>- Recorte e colagem;</li></ul> Presenças; <ul style="list-style-type: none"><li>- Correspondência;</li><li>- Recreio;</li><li>- Almoço;</li><li>- Pintura;</li><li>- Secretário do Conselho;</li><li>- Diário de Turma;</li><li>- Grupo;</li></ul>	<p>O cumprimento de cada tarefa foi realizado durante a semana e de forma rotativa.</p> <p>O cumprimento das tarefas foi avaliado de segunda-feira a sexta-feira, todos os dias, com cores pré-definidas.</p> <p>De uma forma geral no mês de Janeiro os alunos cumpriram as tarefas e foram responsáveis por diferentes tarefas no mesmo mês.</p>	<p>Consciencialização do seu papel na organização do trabalho escolar e responsabilização pelo bom funcionamento do mesmo.</p>

## . Actividades Académicas

Tipos de Actividades	Actividades privilegiadas dos alunos	Cumprimento das actividades
<p><b>Língua Portuguesa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita de textos livres (p)a pares/ (s) sozinha;</li> <li>- Leitura (biblioteca);</li> <li>- Palavras móveis;</li> <li>- Lista de palavras;</li> <li>- Língua portuguesa;</li> <li>- Ficheiros de Leitura.</li> </ul> <p><b>Matemática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemática 2;</li> <li>- Relação entre números;</li> <li>- Tangram 2;</li> <li>- Simetrias;</li> <li>- Geopalno;</li> <li>- Blocos lógicos;</li> <li>- Contas;</li> <li>- Contas 2;</li> <li>- Desenho livre/Pintura;</li> <li>- Recorte e colagem.</li> </ul> <p><b>Apresentação de Trabalhos</b></p> <p><b>Computador</b></p>	<p><b>Língua Portuguesa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita de textos livres (p)a pares/ (s) sozinha;</li> <li>- Leitura (biblioteca);</li> <li>- Lista de palavras;</li> <li>- Ficheiros de Leitura.</li> </ul> <p><b>Matemática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemática 2;</li> <li>- Tangram 2;</li> <li>- Simetrias;</li> <li>- Geopalno;</li> <li>- Desenho livre/Pintura;</li> <li>- Recorte e colagem.</li> </ul> <p><b>Apresentação de trabalhos</b></p> <p><b>Computador</b></p>	<p>Em quase todos os Planos Individuais de Trabalho analisados do mês de Janeiro os alunos auto-propõem fazer mais actividades do que realmente fazem durante essas semanas. Contudo de uma forma geral os alunos realizam mais actividades do que nos PITs anteriores, verificando-se uma evolução quantitativa na concretização das mesmas.</p> <p>As actividades supracitadas podem ser realizadas em casa ou no Tempo de Estudo Autónomo TEA), registando-se o total das mesmas.</p> <p>Os alunos durante este mês escolheram preferencialmente realizar as actividades durante o TEA, verificando-se uma percentagem mínima de actividades realizadas em casa.</p>

## Trabalho a pares

“Trabalhei com” é outro item que possui no PIT e divide-se no trabalho com a professora e/ou com outro colega. Pela análise dos Planos de Janeiro é possível constatar que os alunos trabalham a pares quase sempre com outro colega, e algumas vezes com a professora.

## Projecto de pequeno grupo e participação no trabalho colectivo

Tipos de projectos	Participação no Trabalho colectivo
<p>Projectos de pequeno grupo abrangem essencialmente as áreas de Estudo do Meio e de Ciências, constituído por três itens de registo: “título/tema”; “com quem”; “o que fizemos”.</p> <p>Dos projectos determinados nos PITs pelos alunos/grupo podemos distinguir alguns títulos/temas: “Madeira”; “Aves”; “Experiências”; “Meses do Ano”; “Conheço os países”; “Rua onde moro”; “Anos”; “Países do Mundo”; “Transportes”; “Relógio”; “Faço Experiências”; “Oceanário”.</p> <p>E algumas das acções realizadas para a concretização dos projectos: “escrevi no computador”; “colei”; “acabámos”; “escrevemos”; “acabámos de escrever” ; “computador”; “procurar os países”; “internet”; “escrever no computador”; “colamos na folha”; “procurar nos mapas”; “eu escrevi os transportes”; “estivemos no computador”; “estivemos a acabar o projecto”; “já fizemos a cartolina”; “escrevemos”; “acabamos de escrever”; “estivemos a procurar as palavras”; “escrevemos no computador e recortamos”.</p>	<p>A Participação no trabalho colectivo abarca:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Projecto;</li><li>- Matemática;</li><li>- Trabalho de Texto;</li><li>- Conselho de Cooperação (Diário de Turma; Avaliação PIT; Tarefas/Plano da Semana);</li></ul> <p>De uma forma geral os alunos escreve em cada um desses momentos os seguintes registos: “dei ideias” ou “fiquei calado/calada”.</p>

## **.Avaliação**

A avaliação do trabalho semanal registado no PIT é realizada pelo aluno (“auto-avaliação”); pela professora (“a opinião da professora”); e pelo encarregado de Educação (“a opinião do encarregado de educação”).

Na auto-avaliação os alunos apontam regularmente se trabalharam bem e o que poderiam ter realizado em termos de actividades, verificando-se frequentemente a expressão “Podia ter feito mais...”.

Exemplos: “Podia ter feito mais textos”; “Podia ter feito Matemática”; “Trabalhei porque fiz textos mas podia ter feito coisas”; “Podia ter feito mais coisas e podia ter aproveitado o TEA e podia ter falado menos”; “Podia ter feito tangram 2, relação entre números mas acho que trabalhei bem apesar de perder tempo”; “podia ter feito mais ficheiros”; “fiz muitas coisas e podia fazer poucas apresentações”; “podia ter feito mais palavras móveis”; “podia ter feito mais escrita”; “trabalhei bem porque fiz muitas coisas”; etc.

“A opinião da professora” e “a opinião do encarregado de educação” são pequenos registos de análise do trabalho do aluno, realizados nomeadamente pela professora e noutro espaço pelo encarregado de educação, e que consistem sobretudo em dar sugestões e “dicas” aos alunos, mostrando o que estes já conseguiram realizar e melhorar e o que ainda necessitam de trabalhar mais.

Exemplos do item “a opinião da professora”: “estás a variar o teu Plano, o que é muito bom, mas tens que escrever mais textos longos”; “Tens que escrever com calma e atenção às regras: antes de p ou b; no meio das palavras ou da frase não se escreve letra maiúscula. Faz ficheiros de Matemática”; “Podias escrever textos com mais informação para serem maiores. Faz ficheiros.”; “...varia o teu Plano”; “Concordo contigo. Corrige os erros que deste. Continua!”; “Repete o ficheiro de Geoplano comigo. Faz ficheiros de Matemática.”; “Faz ficheiros de Matemática mais variados. Escreve mais. Continua!”; “Matemática não é só simetria! Faz mais ficheiros e variados. Dá ideias para os trabalhos. Participa.”; “escreveste muitas vezes a mesma coisa... tens um ficheiro de Blocos Lógicos para repetires. Faz menos desenhos.”; “Estás mais rápida, mas ainda precisas ser mais. Concentra-te no teu trabalho e só depois na ajuda que podes dar aos teus colegas. “Conseguiste fazer o trabalho colectivo, mas tens que ser mais rápida. O próximo Plano vai ser melhor, não vai?”; “Tens um plano variado, mas podes começar a fazer fichas mais difíceis. Continua!”; “Conseguiste fazer um Plano variado, mas realmente podias ter feito mais textos e ficheiros. Continua!”

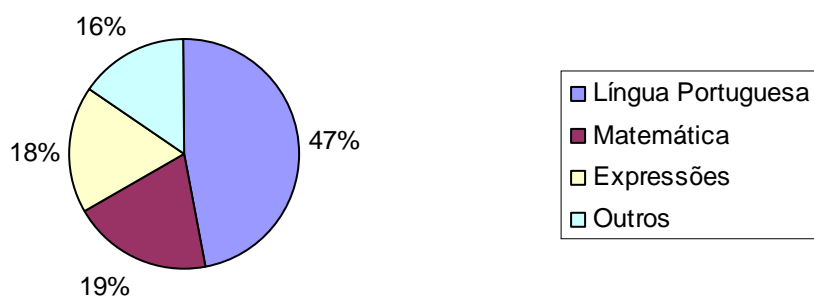
Exemplos do item “a opinião do encarregado de educação”: “A H tem de trabalhar mais nas aulas”; “Acho que está muito bem, ajudas-te muitos amigos, agora tens de ter mais força de vontade e mais iniciativa”; “Tens que melhorar a tua letra e fazer mais textos”; “O F devia de escrever mais textos. Pratica pouco a escrita e a criatividade. Mas deve continuar bem no resto. Bom trabalho!”; “tens que praticar onde tens mais dificuldade. Tens que fazer textos mais criativos e praticar matemática. Continua para melhorares mais.”; “Os textos têm muitas palavras com erros. Acho que deveriam ser corrigidos. Mas de resto tudo bem.”



**Distribuição por áreas disciplinares das actividades realizadas pelos alunos da turma A do 2º ano.**

<b>Área Disciplinar</b>	<b>Actividades</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
<b>Língua Portuguesa</b>	Escrita de textos livres	81
	Leitura	43
	Palavras móveis	17
	Lista de Palavras	39
	Língua Portuguesa	9
	Ficheiros de Leitura	36
<b>Matemática</b>	Matemática 2	14
	Relação entre números	3
	Tangram 2	15
	Simetrias	23
	Geoplano	22
	Blocos Lógicos	11
	Contas	1
	Contas 2	4
<b>Expressões</b>	Desenho livre/Pintura	63
	Recorte e Colagem	23
<b>Outros</b>	Apresentação de trabalhos	39
	Computador	36

**Distribuição das actividades dos alunos por área disciplinar na turma A do 2º ano**



Observando o gráfico podemos verificar que os alunos da turma A do 2º ano de escolaridade efectuaram, no mês de Janeiro, sobretudo actividades a nível da Língua Portuguesa (47%). Outros referem-se às actividades que os alunos realizaram em menor número.

## Anexo 3b)

### Turma B 2º ano – 15 PITs

#### Tarefas

Tarefas registradas nos PITs do mês de Janeiro	Cumprimento das tarefas	Produtividade das tarefas
<ul style="list-style-type: none"><li>- Arrumar a sala;</li><li>- Recados;</li><li>- Tempo;</li><li>- Regar as plantas;</li><li>- Ficheros;</li><li>- Presidente;</li><li>- Biblioteca;</li><li>- Calendário;</li></ul>	<p>A tarefa é realizada semanalmente e é rotativa.</p> <p>Quem avalia o cumprimento da tarefa no PIT é o próprio aluno – auto-avaliação.</p> <p>De uma forma geral os alunos cumprem as tarefas e são responsáveis por diferentes tarefas no mesmo mês.</p>	<p>Responsabilização pela organização e regulação do trabalho escolar.</p> <p>Consciencialização do seu papel na sala de aula, da importância do seu empenho na realização das tarefas, para bom funcionamento do trabalho escolar.</p>

## . Actividades Académicas

Tipos de Actividades	Actividades privilegiadas dos alunos	Cumprimento das actividades
<p><b>Língua Portuguesa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leituras;</li> <li>- Textos;</li> <li>- Fichas de ortografia;</li> <li>- Fichas de Leitura e escrita;</li> <li>- Fichas de Linguagem;</li> <li>- Listas de Palavras;</li> </ul> <p><b>Matemática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de Matemática 2;</li> <li>- Fichas de descobrir a Adição;</li> <li>- Fichas de Adição;</li> <li>- Fichas de Subtracção;</li> <li>- Tangram;</li> </ul> <p><b>Estudo do Meio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de Estudo do Meio;</li> <li>- Experiências;</li> </ul> <p><b>Expressões:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pintura;</li> <li>- Desenho Livre;</li> <li>- Recorte e Colagem;</li> <li>- Outros;</li> </ul> <p><b>Outros:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correspondência;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Apresentação de Produções</li> </ul>	<p><b>Língua Portuguesa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leituras;</li> <li>- Textos;</li> <li>- Fichas de ortografia;</li> <li>- Fichas de Leitura e escrita;</li> <li>- Fichas de Linguagem;</li> <li>- Listas de Palavras;</li> </ul> <p><b>Matemática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de Adição;</li> <li>- Fichas de Subtracção;</li> </ul> <p><b>Expressões</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Outros;</li> </ul> <p><b>Outros:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de produções;</li> </ul>	<p>Dos Planos Individuais de Trabalho analisados do mês de Janeiro os alunos frequentemente realizam as actividades que se auto-propõem fazer. De uma forma geral os alunos realizam mais actividades que nos PITs anteriores, verificando-se uma evolução quantitativa na concretização das actividades.</p>

## **.Projecto**

Tipos de projectos
<p>Projectos de pequeno grupo abrangem essencialmente as áreas de Estudo do Meio e de Ciências, constituído por quatro itens de registo: “Título do Projecto”; “Área do Projecto”; “Grupo”; “O que vamos fazer”.</p> <p>Dos projectos determinados nos PITs pelos alunos/grupo podemos distinguir alguns títulos/temas: “Os Transportes”; “A água”.</p> <p>E algumas das acções realizadas para a concretização do projecto: “fazer cartaz”; “estudar”; “apresentar”; “passar no computador”; pesquisar; “passar no computador”; “fazer resumo”.</p>

## **.Avaliação**

A avaliação do trabalho semanal registado no PIT é realizada pelo aluno – “Auto-avaliação”, onde inclui os itens “Trabalhei com colegas”; “Trabalhei com o professor” e o “Comentário dos colegas e professor”.

Na auto-avaliação os alunos apontam regularmente se cumpriram o PIT, o que concretizaram, o que poderiam ter realizado mais em termos de actividades, as dificuldades que revelaram e também referem o seu comportamento na sala aula, nomeadamente o respeito pelas regras estabelecidas:

“Eu tenho dificuldades na Língua Portuguesa”; “Eu tenho dificuldades nas fichas de leitura e escrita”; “Eu tenho dificuldades nas fichas de leitura e escrita e cumpri o PIT e não tenho dificuldades nas fichas de Matemática.”; “Eu acho que tinha que fazer o que tinha. Eu acho que não tenho dificuldades em nada. Eu acho que devia respeitar algumas regras da sala.”; “Eu tenho que acabar o PIT e acho que tenho dificuldades em textos.”; “Eu tenho dificuldades a ortografia B, Número. Eu não fiz todos os trabalhos planeados. Sei fazer divisão, ortografia A, Funcionamento da Língua, Adição, Subtração e Multiplicação. Dividi a tarefa e respeitei as regras.”; “Eu tenho dificuldades em Ortografia B porque dou muitos erros. Eu não fiz todos os trabalhos que tinha planeado e sei fazer Funcionamento da Língua. Tabuadas e etc. Respeitei as regras e fui organizada.”

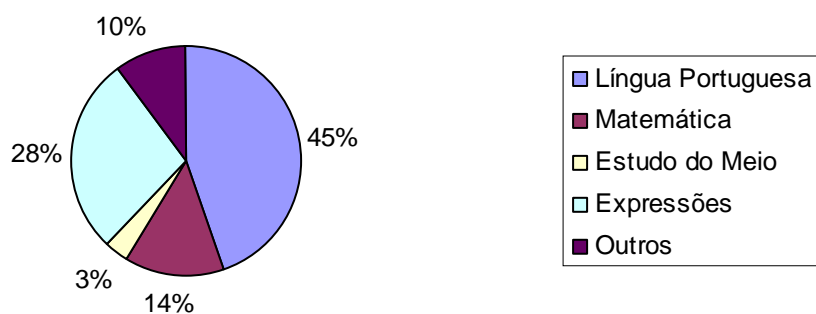
O “comentário dos colegas e professor” é regularmente registado pelos colegas, que registam uma avaliação no âmbito do cumprimento do PIT; da realização das actividades, das dificuldades mais notórias dos alunos e do comportamento, relativamente ao cumprimento das regras de sala de aula e à organização dos trabalhos e responsabilidades dos alunos:

“O T tem dificuldades a números e a Matemática B e também a Estudo do Meio”; “O T tem dificuldades em Problemas. Não fez os trabalhos que tinha planeado. Ele sabe fazer bem ortografia, matemática B e etc. Ele cumpriu mais ou menos as regras. O T tem os trabalhos bem organizados.”; “O T não tem dificuldades em nada. E ele tem bem o PIT e ele foi bem organizado.”; “Eu acho que a C tinha de fazer o que tinha planeado.”; “O PIT da C está bem organizado e tem o PIT cheio.”; “O D tem dificuldades em matemáticos dois.”.

**Distribuição por áreas disciplinares das actividades realizadas pelos  
alunos da turma B do 2º ano, durante o mês de Janeiro**

<b>Área Disciplinar</b>	<b>Actividades</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
<b>Língua Portuguesa</b>	Leituras	30
	Textos	44
	Fichas de Ortografia	20
	Fichas de Leitura e escrita	19
	Fichas de Linguagem	15
	Listas de Palavras	27
<b>Matemática</b>	Fichas de Matemática 2	6
	Fichas de descobrir a adição	7
	Fichas de adição	17
	Fichas de subtracção	20
	Tangram	0
<b>Estudo do Meio</b>	Fichas de Estudo do Meio	6
	Experiências	6
<b>Expressões</b>	Pintura	7
	Desenho livre	20
	Recorte e colagem	0
	Outros	71
<b>Outros</b>	Correspondência	4
	Computador	6
	Apresentação de Produções	23

**Distribuição das actividades dos alunos por área disciplinar na turma B do 2º ano**



Pela análise do gráfico podemos constatar que os alunos da turma B do 2º ano de escolaridade realizaram, no mês de Janeiro, sobretudo actividades a nível da Língua Portuguesa (45%). As actividades menos efectuadas pelos alunos referem-se àquelas pertencentes à área de Estudo do Meio.



## Anexo 3c)

### Turma C 4º ano – 15 PITs

#### .Tarefas

Tarefas registadas nos PITs do mês de Janeiro	Cumprimento das tarefas	Produtividade das tarefas
<ul style="list-style-type: none"><li>- Arrumar a sala;</li><li>- Recados;</li><li>- Tempo;</li><li>- Regar as plantas;</li><li>- Ficheiros;</li><li>- Presidente;</li><li>- Biblioteca;</li><li>- Calendário;</li></ul>	<p>A tarefa é realizada semanalmente e é rotativa.</p> <p>Quem avalia o cumprimento da tarefa no PIT é o próprio aluno – auto-avaliação.</p> <p>De uma forma geral os alunos cumprem as tarefas e são responsáveis por diferentes tarefas no mesmo mês.</p>	<p>Responsabilização pela organização e regulação do trabalho escolar.</p> <p>Consciencialização do seu papel na sala de aula, da importância do seu empenho na realização das tarefas, para bom funcionamento do trabalho escolar.</p>

## . Atividades Acadêmicas

Tipos de Atividades	Atividades privilegiadas dos alunos	Cumprimento das atividades
<p><b>Língua Portuguesa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leituras;</li> <li>- Textos;</li> <li>- Fichas de ortografia;</li> <li>- Fichas de Leitura e escrita;</li> <li>- Fichas de Linguagem;</li> <li>- Listas de Palavras;</li> </ul> <p><b>Matemática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de Matemática 2;</li> <li>- Fichas de descobrir a Adição;</li> <li>- Fichas de Adição;</li> <li>- Fichas de Subtração;</li> <li>- Tangram;</li> </ul> <p><b>Estudo do Meio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de Estudo do Meio;</li> <li>- Experiências;</li> </ul> <p><b>Expressões:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pintura;</li> <li>- Desenho Livre;</li> <li>- Recorte e Colagem;</li> <li>- Outros;</li> </ul> <p><b>Outros:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correspondência;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Apresentação de Produções</li> </ul>	<p><b>Língua Portuguesa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leituras;</li> <li>- Textos;</li> <li>- Fichas de ortografia;</li> <li>- Fichas de Leitura e escrita;</li> <li>- Fichas de Linguagem;</li> <li>- Listas de Palavras;</li> </ul> <p><b>Matemática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de Adição;</li> <li>- Fichas de Subtração;</li> </ul> <p><b>Expressões</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Outros;</li> </ul> <p><b>Outros:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de produções;</li> </ul>	<p>Dos Planos Individuais de Trabalho analisados do mês de Janeiro os alunos frequentemente realizam as atividades que se auto-propõem fazer. De uma forma geral os alunos realizam mais atividades que nos PITs anteriores, verificando-se uma evolução quantitativa na concretização das atividades.</p>

## **.Projecto**

Projectos de pequeno grupo abrangem essencialmente as áreas de Estudo do Meio e de Ciências, constituído por quatro itens de registo: “Título do Projecto”; “Área do Projecto”; “Grupo”; “O que vamos fazer”.

Dos projectos determinados nos PITs pelos alunos/grupo podemos distinguir alguns títulos/temas: “Os animais selvagens”; “A droga”, etc.

E algumas das acções realizadas para a concretização do projecto: “fazer cartaz”; “estudar”; “apresentar”; “passar no computador”; pesquisar; “passar no computador”; “fazer resumo”.

## **.Avaliação**

A avaliação do trabalho semanal registado no PIT é realizada pelo aluno – “Auto-avaliação”, onde inclui os itens “Trabalhei com colegas”; “Trabalhei com o professor” e o “Comentário dos colegas e professor”.

Na auto-avaliação os alunos apontam regularmente se cumpriram o PIT, o que concretizaram, o que poderiam ter realizado mais em termos de actividades, as dificuldades que revelaram e também referem o seu comportamento na sala aula, nomeadamente o respeito pelas regras estabelecidas:

“As minhas dificuldades são os textos e a letra e não planeio todos os trabalhos...”; “...os meus trabalhos estão bem organizados.”; “Eu não fiz todos os trabalhos que tinha planeado. O que eu sei fazer bem é tudo. Eu respeitei bem as regras da sala. Os meus trabalhos estão bem organizados.”; “Fiz todos os trabalhos que planeei. Sei fazer tudo. Cumpri as regras da sala...”; “Eu cumpri os trabalhos que planeei, eu sei Matemática, descobrir adição, leitura e escrita.”; “eu não tenho dificuldades, devo fazer mais fichas”.

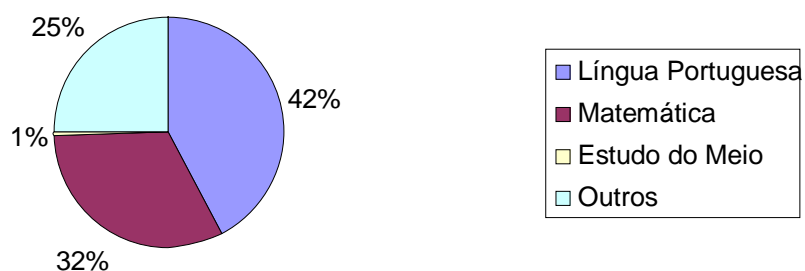
O “comentário dos colegas e professor” é regularmente registado pelos colegas, que registam uma avaliação no âmbito do cumprimento do PIT; da realização das actividades, das dificuldades mais notórias dos alunos e do comportamento, relativamente ao cumprimento das regras de sala de aula e à organização dos trabalhos e responsabilidades dos alunos:

“Eu acho que o D devia fazer o que tinha planeado, tipo a ortografia, linguagem, adição. O D não respeitou as regras da sala porque estava sem pré a brincar com o L.”; “A C tem dificuldades em ortografia B e números. A C não fez os trabalhos que tinha planeado...”; “A M tem tudo que planeou, está tudo feito. A M sabe lista de palavras, textos, Descobrir adição, contas de mais, contas de menos. A M tem tudo organizado.”; “A M não tem dificuldades. A M tem de melhorar o PIT. E foi responsável.” “Eu acho que a M está de parabéns!!!”; “Eu acho que o J está de parabéns mas não cumpriu o PIT.”; “Eu acho que o J devia de cumprir o PIT e em dificuldades”; “O J tem dificuldades em ficha de leitura e Língua Portuguesa.”; “O M devia fazer mais fichas e tem dificuldades em textos. O trabalho dele está totalmente vazio e os trabalhos estão bem organizados.”; “Eu acho que o C fez um bom trabalho.”

**Distribuição por áreas disciplinares das actividades realizadas pelos alunos da turma C do 4º ano.**

<b>Área Disciplinar</b>	<b>Actividades</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
<b>Língua Portuguesa</b>	Leituras	13
	Textos individuais	11
	Textos a pares	30
	Fichas de func. da língua	48
	Fichas de ortografia	38
	Ditados a pares	10
<b>Matemática</b>	Fichas de números	13
	Fichas de operações	52
	Fichas de tabuadas	21
	Fichas de Matemática B	12
	Fichas de problemas	15
<b>Estudo do Meio</b>	Estudar um tema	1
	Experiências	0
	Fichas de Estudo do Meio	2
<b>Outros</b>	Expressões	13
	Correspondência	8
	Computador	6
	Outros	37
	Apresentação de produções	25

**Distribuição das actividades dos alunos por área disciplinar na turma C do 4º ano**



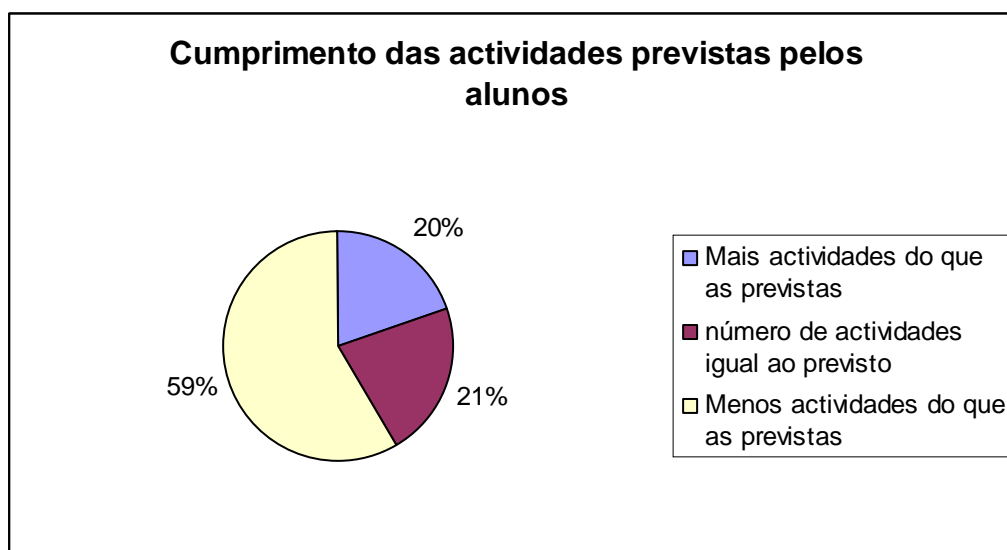
Pela observação do gráfico podemos apurar que os alunos da turma C do 4º ano de escolaridade realizaram, no mês de Janeiro, sobretudo actividades a nível da Língua Portuguesa (42%). As actividades de Estudo do Meio foram as que registaram menor frequência (1%).

## Anexo 3 d)

### Turmas A, B e C

#### Cumprimento das actividades previstas pelos alunos no mês de Janeiro:

Situação	Número de PITs		
	Turma A	Turma B	Turma C
Fizeram menos actividades do que o previsto	32	4	5
Fizeram o mesmo número de actividades que estava previsto	2	7	6
Fizeram mais actividades do que o previsto	6	4	4



Do total dos 70 Planos Individuais de Trabalho (PITs) analisados das duas turmas, podemos verificar que os alunos realizaram menos actividades do que aquelas que se autopropuseram realizar durante as semanas, referentes ao mês de Janeiro (59%).

## **Anexo 4**





## Plano Individual de Trabalho –Turma C

Plano Individual de Trabalho	Nº _____
Nome: _____	Data: ____/____/____
A minha tarefa: _____	Avaliação: _____

O que penso fazer:			O que fiz										Total
Língua Portuguesa	Leituras												
	Textos												
	Revisão de textos												
	Fichas de ortografia												
	Fichas de leitura e escrita												
	Listas de palavras												
Matemática	Fichas de Matemática 2												
	Fichas de Adição												
	Fichas de subtração												
	Fichas de multiplicação												
	Tabuadas												
	Tangram												
E. Meio	Fichas de Estudo do Meio												
	Experiências												
Expressões	Desenho Livre												
	Pintura												
Outros	Correspondência												
	Computador												
	Apresentação de Produções												

Total de trabalhos da semana anterior

Total de trabalhos

Projecto	Título do Projecto:	O que vamos fazer:
	Área do Projecto:	
	Grupo:	

Auto-avaliação	Trabalhei com colegas	<input type="checkbox"/>	Comentários dos colegas e professor:
	Trabalhei com o professor	<input type="checkbox"/>	



## **Anexo 5**



Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unid. de registo
A- Modelo Pedagógico do MEM	A1- Valorização do modelo pedagógico do MEM;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciação pedagógica;</li> <li>- Desenvolvimento de Competências: autonomia, reflexão crítica, pesquisa, estudo, organização de trabalhos, construção de conhecimentos;</li> <li>- Área de Projectos;</li> <li>- Voz activa das crianças dentro e fora da escola;</li> <li>- Instrumentos de trabalho</li> <li>- Participação;</li> <li>- Tomada de consciência.</li> </ul>	<p>E1 - «a questão da diferenciação pedagógica»; a forma como potencializa outros tipos de competências como a autonomia, a reflexão crítica...»; «...área de projecto e de competências de pesquisa e de estudo e de organização de trabalhos.»;</p> <p>E2 - «possibilita que as crianças percebam que sabem alguma coisa e a partir do conhecimento delas podem construir mais conhecimento.»; «...torná-las uma voz activa dentro da escola e fora da escola»; «os nossos instrumentos de trabalho...» «...o tempo é gerido pela própria criança e também que elas se apercebam quais são as dificuldades e como as podem combater.»</p>
B- Participação dos alunos na organização e regulação do trabalho e das aprendizagens.	B1- Espontaneidade dos alunos;	Realçam a espontaneidade das crianças.	E2 C1 - «...para haver participação tem de ser de forma espontânea, as crianças têm de participar porque querem participar.»;

	B2- Instrumentos e estratégias	Referem a importância dos instrumentos e estratégias na mediação da participação.	<p>E1 B2 - «Eu acho que é preciso instrumentos e estratégias que estimulem a participação dos alunos ou que façam a mediação da participação dos alunos»; «Que levem à participação deles, por exemplo quando fazemos a avaliação do PIT...»; «... uma participação que é mediada pelos guiões e se for conversando constantemente com os alunos como se avalia...»; «uma ponte para a participação»; «Tem que haver mecanismos que levem os alunos a participar»;</p> <p>E2 B2 - «... crianças que não conseguem participar por livre e espontânea vontade e temos de ser nós a fornecer-lhes os instrumentos e momentos próprios...».</p>
C- Ocorrência da participação	C1- Nos momentos do trabalho semanal;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano do dia;</li> <li>- Apresentação de produções;</li> <li>- Momentos colectivos (trabalho de texto, matemática colectiva, etc);</li> <li>- Conselho de Cooperação;</li> <li>- Leitura do Diário de Turma;</li> </ul>	E1 C1 - «em todos eles...»; «...nos momentos de participação diária, no plano do dia...»; «... são eles que fazem os planos e eles vão dizendo as actividades que vamos realizar e aquilo que planeamos durante a semana»; «...momento da apresentação de produções»; «... um texto, por exemplo, os outros todos participam com as opiniões sobre o texto.»; «...nos momentos colectivos como o trabalho de texto e a matemática colectiva...»; «... depois pelo conselho,

	C2- No Plano Individual de Trabalho (PIT)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano Individual de Trabalho;</li> <li>- Momento “ler, mostrar e contar”.</li> <li>- Escolha das actividades a realizar;</li> <li>- Comunicação e apresentação de trabalhos;</li> <li>- Auto e hetero-avaliação.</li> </ul>	<p>quando se faz a leitura do diário de turma na resolução de problemas,»; «...no Plano Individual de Trabalho, quando eles próprios são os primeiros agentes da sua aprendizagem»;</p> <p>E2 C1 - «o momento do ler, mostrar e contar em que a criança mostra o trabalho que fez no plano individual de trabalho dentro da sala...»; «O conselho de cooperação em que as crianças participam...»</p> <p>E1C2 - «avaliação que vai sendo regularmente feita.»; «às crianças de escolher as actividades que vão realizar, as crianças estão a participar activamente nessa escolha...»; «...possibilita também a participação na comunicação desses próprios trabalhos.»; «...os alunos produzem qualquer coisa não produzem qualquer coisa para o professor, por exemplo, corrigir»; «Produzem para mostrar à turma para apresentar as coisas que fazem e através dessas apresentações a própria aprendizagem deles ter evoluído de patamar para patamar.»; «...a criança faz a sua auto-avaliação, diz o que é que acha que tem, que trabalhos realizou, e que trabalhos é que precisa de realizar para ter um melhor desempenho e depois</p>
--	---	--	--

			<p>ouve as opiniões dos outros em relação ao seu trabalho»;</p> <p>E2 C2 - «Ao darmos a liberdade, entre aspas, às crianças de escolher as actividades que vão realizar, as crianças estão a participar activamente nessa escolha...»; «...mesmo em relação à participação na comunicação aos próprios colegas quando a criança constrói um trabalho seja ele de texto, de matemática que gosta do resultado, que gostou, sente-se segura para comunicar aos colegas...»</p>
D- Conceito de Participação	D1- Papel do professor;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mediador/orientador do trabalho e das aprendizagens dos alunos;</li> <li>- Mentor das atitudes e comportamentos dos alunos;</li> <li>- Propulsor da motivação e interesse dos alunos pelo trabalho escolar.</li> </ul>	<p>E1 D1 - «...o papel do professor é principalmente o papel de mediador»; «...ir chamando os alunos à razão, mostrando o caminho, talvez.»;</p> <p>E2 D1 - «...estar muito atenta...»; «...coordenar muito bem o trabalho»; «...encontrar estratégias que permitam que essas crianças participem na vida activa do grupo»; «...na parte do plano individual de trabalho orientá-las para escrever textos...»; «...no próprio conselho de cooperação mostrar-lhes que a participação no conselho de cooperação é um aspecto fundamental para também deixarem a sua opinião no grupo, porque senão ninguém a conhece.»</p>



	<p>D2- Conceito de Participação no contexto do modelo pedagógico do MEM.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atitude activa na organização e gestão do currículo;</li> <li>- Cooperação;</li> <li>- Resolução de problemas comuns;</li> <li>- Aprender a ouvir os outros;</li> <li>- Interagir;</li> <li>- Conhecer;</li> <li>- Comunicar;</li> <li>- Tomar consciência do seu percurso individual e colectivo;</li> <li>- Pilar da Educação.</li> </ul>	<p>E1 D2 - «Participar é ter uma voz activa nas questões da organização do trabalho e na gestão do currículo de uma forma cooperada»; «Na resolução também de problemas comuns, no quotidiano da vida da turma»; «Participar também é ouvir os outros, aprender a ouvir os outros e... no fundo é aprender a viver em grupo na sociedade, sendo que as regras são construídas por todos e na problematização dessas mesmas, a partir das suas vivências no quotidiano»; «Em termos de aprendizagem, participar também é ter consciência do percurso que cada um tem de realizar, das dificuldades que cada um sente e quais as formas e estratégias que podem encontrar no grupo e arranjar estratégias para nos ajudarmos a progredir.»;</p> <p>E2 D2- «Interagir, conhecer, comunicar, tomar consciência... participar é o pilar da educação.»</p>
--	--	--	--



## **Anexo 6**



Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
1-Actividades diferenciadas dos alunos	1a)- Actividades diárias;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de produções;</li> <li>- Tarefas;</li> <li>- Tempo de Estudo Autónomo;</li> <li>- Estudo do Meio;</li> <li>- Conselho;</li> <li>- Jogar;</li> <li>- Ler, mostra e contar;</li> <li>- Projectos;</li> <li>- Ouvir uma história;</li> <li>- Cantar uma canção;</li> <li>- Apresentação de textos</li> <li>- Matemática (TEA);</li> <li>- Cartas (correspondência interescolar);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Jogar à bola e correr»; «“Ler, mostrar e contar”»; «... cantar uma música no Inglês»; «estivemos a ver o projecto que é de grupo, que a C e a M apresentaram.»; «e estivemos a ouvir a história do soldadinho João.»</li> <li>- «Primeiro começamos pelas apresentações de produções que é apresentar aos colegas os textos...»; «...depois tivemos a fazer as nossas tarefas, que é arrumar a sala, dar os livros...», «... fizemos o tempo de estudo autónomo...»;« ...fizemos o Estudo do Meio...»; «e depois fizemos o conselho»</li> <li>- «Eu gostei mais da parte do conselho...»; «...de manhã chegamos à sala apresentamos os textos e gostei de pintar logo a seguir.» «Matemática no tempo de estudo autónomo, estudamos matemática, no tempo de estudo autónomo, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e à tarde fizemos o conselho e não fizemos mais nada.»; «E acabamos os testes.»; «E acabar as cartas para mandar para outra escola.»</li> </ul>	<p>GA2</p> <p>GB2</p> <p>GC4</p>

		- Ficha de Avaliação.		
	1b)- Actividades preferenciais dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudar;</li> <li>- Brincar;</li> <li>- Fichas/testes;</li> <li>- TEA;</li> <li>- Fazer textos;</li> <li>- Ficheiros;</li> <li>- Jogar à bola;</li> <li>- Correspondência;</li> <li>- Cozinhar (actividade realizada com os pais)</li> <li>- Língua portuguesa, Matemática, Estudo do Meio;</li> </ul>	<p>- «Estudar.»; «Brincar e fazer textos.»; «o que a professora ensina.»; «fazer ficheiros e jogar à bola.»; «também gosto de brincar com as minhas amigas.»; «também gosto de cozinhar e fazer os piqueniques com a professora.»; «Gostei de ir a Ílhavo aos nossos correspondentes.»; «e gosto muito, quando, quando as mães vão lá cozinhar e nós ajudamos a cozinhar e provamos e comemos.»; «Gosto muito das visitas de estudo e também gosto muito da Língua Portuguesa e da Matemática... e do tempo de estudo autónomo.»</p> <p>- «...é brincar lá fora»; «...na sala gostamos de fazer os testes, as fichas e o tempo de estudo autónomo...»; «eu gosto de fazer os testes, as fichas...»; «eu gosto do tempo do estudo autónomo e gosto de fazer os testes e as fichas e acabei.»; «eu gosto do tempo de estudo autónomo, gosto da matemática e gosto dos testes.»; «eu gosto da matemática, gosto dos testes, do tempo de estudo autónomo e gosto de fazer jogos e dos problemas,</p>	<p>GA2</p> <p>GB2</p>

		-Desenhar e pintar.	<p>acabei.»</p> <p>-«Matemática»; «Língua Portuguesa»; «Matemática»; «Matemática e Língua Portuguesa»; «Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio»; «Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio»; «Eu gosto de tudo.»; «Eu gosto mais de fazer contas de dividir e pintar.»; «gosto mais de fazer contas de vezes, mais, menos, de dividir e acabei.»; «gosto de fazer contas, textos, desenhar e pintar.»; «eu gosto de tudo.»; «Matemática e de Língua Portuguesa, não faço muitos ficheiros de Estudo do Meio.»; «gosto de projectos e gosto do tempo de estudo autónomo.»</p>	GC4
2 -Participação democrática dos alunos	2a)- Relevância do Conselho de Cooperação Educativa (CCE);	<p>- Realização e discussão de projectos;</p> <p>- Aprender a fazer uma reunião;</p> <p>- Discutir as realizações e as propostas;</p> <p>- Aprender a ler;</p> <p>- Aprender a decidir;</p>	<p>- «Sim»; «porque temos de decidir as queixinhas que os nossos colegas escrevem.»; «e partilhamos o que fazemos no tempo de estudo autónomo.»; «... quem for do Diário de turma aprende a ler.»; «e também o presidente manda ler o que vai ler o Diário de Turma...»; «e também no Conselho de Cooperação temos de resolver as situações e...»; «porque assim aprendemos a escutar.»;</p> <p>- «Eu considero o Conselho e o diário de turma importante porque..., por exemplo, nós posemos que propomos fazer um projecto sobre qualquer coisa e...e depois nós discutimos e dizemos se concordamos fazer esse projecto ou não.»; «e serve</p>	<p>GA2</p> <p>GB2</p>

	2b) -Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a escutar;</li> <li>- Aprender a partilhar o trabalho;</li> <li>- Aprender a resolver situações no Conselho de Cooperação;</li> <li>- Aprender a elaborar e respeitar as regras;</li> <li>- Tomar consciência dos comportamentos.</li> </ul>	<p>para nós aprendermos a fazer uma reunião, aprender a discutir...»; «serve para nós discutirmos as coisas que nos pomos no não gostei, proponho... se gostamos de fazer a ficha de avaliação, se gostamos de fazer os testes, se gostamos de fazer as fichas, e o fizemos, o que nós fizemos, por exemplo, hoje nós fizemos o conselho, a ficha de Estudo do Meio e outras coisas.»;</p> <p>«...para nós lermos o Diário de Turma e lermos as regras...»; «O diário de turma é importante se nós ouvirmos as queixas dos colegas que eles metem no Diário de Turma para na outra semana não acontecer e acabei.»;</p> <p>- «...consideramos um momento importante porque nós discutimos coisas sobre as asneiras, das coisas que nós gostamos, nas propostas, elaboramos regras, aconselhamos os colegas a não continuar a fazer essa asneira...»; «também aprendemos a fazer reuniões.»; «Aquilo que o C disse e para outra semana não repetirmos o que fizemos. E também por os meninos a fazer actas.»</p>	GC4
--	----------------------	--	---	-----



	do CCE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer silêncio;</li> <li>- Ler e discutir o Diário de Turma;</li> <li>- Distribuição e avaliação das tarefas;</li> <li>- Avaliação dos Planos individuais de Trabalho (auto e hetero-avaliação);</li> <li>- Trabalho a pares;</li> <li>- Fazer a acta;</li> <li>- Moderar o Conselho de Cooperação (papel do presidente do Conselho).</li> </ul>	<p>- «Fazer silêncio.»; «Avaliamos as tarefas.»; «temos um plano Individual de Trabalho e que no fim da folha temos que escrever a nossa opinião sobre ele.»; «Nós conversamos, a professora conversa e depois nós temos de... a professora diz...faz o plano da semana e depois nós temos de ver o que vai ficar decidido para a outra sexta-feira ou segunda...»; «mas quando nós estamos a... o A disse que nós temos um plano e temos que cumprir o plano e depois temos que avaliar o plano naquela coisa que diz...»; «...os nossos colegas dão alguma opinião e as tarefas o mesmo, se merecem verde, vermelho ou amarelo.»; «também nós temos que fazer a nossa auto-avaliação, se nós trabalhamos bem ou se podíamos fazer mais coisas.»; «e depois, também, a professora dá-nos os papéis para as nossas mães lerem e depois irem às reuniões.»; «a professora faz propostas e nós vemos quem concorda com a professora e quem não concorda, como há bocado: eu e mais duas amigas minhas fomos a um torneio e todos concordaram.»</p> <p>- «Lemos o diário de turma, depois mudamos as tarefas, depois fazemos a avaliação dos PITS e trocar de companheiros para nos ajudar.»; «É primeiro fazer a avaliação, como é que se diz, do diário de turma; segundo fazer...fazer... mudar as tarefas e depois mudar as coisas que nós temos dificuldades para os meninos ajudarem e também a dizer o nosso PIT e falarmos sobre o PIT do menino.»</p> <p>- «... é assim: nós na sala, faz de conta, a H hoje fez uma coisa ensinar o teste à M e os meninos que escreveram no “Não</p>	GA2
				GB2

			<p>gostamos” escreveram no Diário de turma. O Diário de Turma é importante para nós decidirmos as coisas»; «Nós aprendemos, não... como o T já disse ajudamos não ajudar os colegas nos testes porque isso é muito importante porque os testes é para saber o que nós sabemos e acabei.»; «Faz-se a acta e o presidente escreve no papel e dá a vez aos meninos para falar.»; «nós na segunda-feira acabamos de fazer o trabalho do Conselho e também fazemos a avaliação dos PITs.»; «Mudamos as tarefas e o resto a E já disse.»</p>	GC4
	2c)- Organização do CCE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presidentes;</li> <li>- Secretário (escreve a acta);</li> <li>- Professor;</li> <li>- Alunos;</li> <li>- Menino que ajuda a escrever a acta.</li> </ul>	<p>- «a professora e os alunos.»; «e quem está naquela mesa é o presidente, o secretário e o diário de turma e às vezes vai um menino, por exemplo, como eu estava a ajudar o menino que estava a escrever a acta...»;</p> <p>- «Os presidentes..., a turma toda, os presidentes, o professor e discutimos todas as coisas que tem no diário de turma, acabei.»</p>	GA2  GB2

			- «São os presidentes e os colegas que também participam.»; «e falta um: o professor.»	GC4
3 -Participação activa dos alunos	3a)- Quantidade da participação;	Os alunos consideram que participam no Conselho de turma, mas afirmam que há alguns meninos que não participam.	- «Siiim!»; «Nem todos.»; «mais ou menos.»; «Mais ou menos: alguns não fazem os planos porque estão sempre a brincar e a conversar e outros fazem o plano porque não estão a conversar nem a brincar.»;	GA2
			- «Alguns, outros como a A, a C, a R e T quase não participam.»;	GB2
			- «Só alguns, porque outros, alguns, não gostam de falar e quase nunca, nunca levantam o dedo.»;	GC4
	3b)- Qualidade da participação	Os alunos têm consciência que nem sempre é fácil participar e dar opinião sobre os assuntos tratados no Conselho de Cooperação.	- «outros dizem a opinião daquilo que eles poderiam fazer»; «fácil... mais ou menos...»; «porque alguns, por exemplo, como o A disse, ahhh a H disse que não avaliam os planos e esses que não avaliam que tem dificuldade é mais ou menos.»; «é mais ou menos, porque alguns respondem e há outros que não	GA2

		<p>Apontam como motivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A vergonha de falar;</li> <li>- Não ter ideias e/ou sugestões;</li> <li>- Ter medo de errar ou dizer mal;</li> <li>- Distracção ou brincadeira;</li> <li>- Dificuldade em avaliar os Planos Individuais de Trabalho.</li> </ul>	<p>respondem.»; «Para nós é fácil mas para alguns meninos é difícil.»; «mais ou menos porque há alguns meninos que às vezes quando estamos a discutir as coisas dizem mentiras e há outros meninos que nunca falam como a S.»; «Para nós é fácil, porque quando há uma queixinha do I ou da M ou do T é fácil de resolver...»; «é fácil para nós e difícil para outros.»</p> <p>- «É fácil! É só levantar primeiro o dedo sem ter cinco meninos à frente dele.»; «Às vezes é fácil resolver os problemas outros vezes já não são.»; «Porque é só preciso levantar o dedo...»; «Por exemplo a H estava a ler... como é que se diz, a proposta da coisa que não gostava, depois os meninos vão percebendo e vão pensando o que vão dizer e põem o dedo no ar, para dar uma sugestão.»; «Para alguns é fácil mas para outros é um bocadinho difícil.»; «Porque alguns estão assim sempre calados e a brincar como a B (...) o resto dos meninos é que põem o dedo no ar, são sempre eu, o C e a M ou do quarto ano o C e o T é que levantam sempre, o resto levantam sempre na última.»; «Ó J esqueceste de uma coisa é que também a B não fala e às vezes só quando é ela a escrever é que ela fala, não fala quando é sobre ela.»</p> <p>- «Para mim é fácil.»; «para mim também é fácil.»; «também para mim é fácil.»; «Eu acho que...por exemplo a minha prima M às vezes ela participa outras vezes tem vergonha de participar, e acabei.»; «como há meninos como o X, que levantam o dedo mas quando querem dizer o que outro já disse...»; «porque eles têm vergonha e se calhar não têm ideias na cabeça para falar e se eles dizem ou pensam para eles se calhar vou dizer isto mas pode</p>	<p>GB2</p> <p>GC4</p>
--	--	---	--	-----------------------

			estar mal e ... e não falam.»; «para mim é fácil pois eu gosto de participar e comentar, de dar sugestões e acabei.»	
4 -Avaliação do trabalho escolar e das aprendizagens	4a)- Agentes da avaliação;	-Alunos (auto-avaliação): - Colegas (hetero-avaliação); - Professor (hetero-avaliação); - Encarregado de Educação (hetero-avaliação).	- «nós»; «Na auto-avaliação nós temos de avaliar se nós podemos fazer mais coisas, tem lá dois quadrados: a opinião da professora e a opinião do encarregado de educação, se fizemos bem ou mal.»; «São os meninos, a professora e os pais.»; «...tem a opinião da professora e do encarregado de educação, diz, tem um quadrado grande e diz auto-avaliação.»; - «São os meninos... Nós lemos o nosso PIT, o nosso próprio PIT e depois os meninos querem falar que... Por exemplo: eu ponho que fui responsável na minha tarefa e um dos meninos quaisquer dizem “tu não respeitaste a tua tarefa” ...»; - «Por nós e pelos nossos colegas.»;	GA2
				GB2
				GC4
	4b)- Processo da avaliação.	- A avaliação é realizada no Plano Individual de Trabalho de cada aluno e na “folha de parcerias”.	- «no Plano... »» - «Lê-se o PIT e depois quando chega a parte de nós escrevermos escolhemos um colega que ainda nós não tenhamos feito aquela parte...»; «É a parte que os colegas avaliam.»; « (...) quem tem de	GA2  GB2

	4c)- Tempo da avaliação	- A avaliação ocorre no momento do CCE, à sexta-feira, com a sala numa disposição em forma de u.	<p>ajudar põe na folha lá e quem se ajudou, por exemplo, se ajudou na ficha de matemática dois, na de estudo do meio, na de subtracção, na da adição e acabei.»</p> <p>- «Tem lá um guião e nós começamos a escrever depois o professor lê e nós escrevemos o que queremos, as nossas dificuldades, porquê que temos essa dificuldade, o que nós sabemos fazer bem e se nós acabamos o PIT e etc.»; «depois de acabarmos de escrever isso perguntamos ao professor se podemos trocar com o colega e trocamos com o colega. Avaliamos o PIT dele e escrevemos as dificuldades que achamos que ele tem, se cumpriu o PIT se não cumpriu e acabei.»; «...onde diz comentário do colega e onde diz auto-avaliação.»; «também temos uma folha que tem as dificuldades de nós todos: a E tem dificuldade em Matemática e e... o professor pode ajudar e eu também posso e os meninos.»; «é a folha das parcerias.»</p> <p>- «...porque nós fazemos conselho de cooperação depois do almoço...»; «...tem que ser em forma de <b>u</b> para ver nós os todos.»</p> <p>- «Quando chega sexta vamos cá trás no PIT ver o que fizemos e</p>	<p>GC4</p> <p>GA2</p> <p>GC4</p>
--	-------------------------	--	--	----------------------------------

			colocamos no quadrado sim ou não.»	
5-Planeamento do trabalho escolar	5a)- Conceito do PIT;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza-se no Tempo de Estudo Autónomo (TEA);</li> <li>- Folha com quadrados para apontar as actividades que os alunos querem ou devem fazer;</li> <li>- Serve para marcar actividades (ficheiros, fichas, textos, blocos lógicos, contas, matemática, leituras, biblioteca, etc.);</li> <li>- Permite estudar, apontar dificuldades, preparar para os testes e estudar com os colegas (parcerias);</li> <li>- Auto e hetero-avaliação;</li> <li>- Registar Projectos.</li> </ul>	<p>- «é uma folha que tem coisas escritas e nós lemos e decidimos o que temos de fazer, o que achamos que vamos fazer no Tempo de Estudo Autónomo.»; «isto tem aqui um risco, e nós temos de fazer o nosso nome (...) tem assim umas coisas a dizer blocos lógicos, textos, biblioteca, tem coisas a dizer para nós fazermos. Depois tem uns quadrados e depois o que queremos fazer, queremos fazer um texto, pomos no texto um quadradinho e temos de cumprir o plano, depois na auto-avaliação temos o plano e aqui tem as coisas que fizemos, aqui tem matemática, textos e contas... e depois tem assim: dei ideias, fiquei calada ou calada. E depois põe-se: podia ter feito mais qualquer coisa, ou podia ter feito mais um texto ou trabalhei bem porque fiz.»; «a avaliação é: nós temos actividades para fazer e nós temos que fazer o que nós quisermos se nós quisermos fazer um texto ou muitas mais coisas fazemos, mas se nós acabarmos temos de mostrar à professora se está mal ou bem.»; «O plano Individual de trabalho tem as actividades que nós temos de fazer e depois tem os quadradinhos para quando nós queremos fazer. E depois no texto diz sozinho ou a pares e nós temos que fazer ou sozinho ou a pares ou em casa. E depois no último diz fiz em casa, se fizeste uma ou duas ou zero coisas ou mais. E depois atrás tem aqui: fiz em casa, fiz um, dois ou mais e depois no tempo de estudo autónomo, pões o nome do que tu fizeste de todas as actividades e tens de ver quantas tu fizeste, tem</p>	GA2

			<p>Matemática e Língua Portuguesa, as dificuldades, e depois tem aqui a auto-avaliação...»; «Há uma parte de cima que diz Língua Portuguesa e depois há outro rectângulo que diz Matemática e por baixo outro rectângulo para escrevermos o que temos, o que não conseguimos fazer muito bem. E também há uns quadradinhos que é de projecto de pequeno grupo, que é: temos de por num quadrado o título, noutro com quem e noutro o que é que fizemos.»</p> <p>- «é uma coisa que é para fazermos no estudo autónomo e marcamos lá as coisas que nós queremos fazer, os ficheiros.»; «nós fazemos as fichas quando é para fazer marcamos no sítio onde tem os ficheiros, no registo, que já fizemos o número um, o número dois e também marcamos no PIT.»; «Também o PIT é para nós estudarmos as coisas que nós temos dificuldades e para depois prepararmos para os testes.»; «E quando fazemos um ficheiro temos que apontar no PIT e serve para apontar as nossas dificuldades para nos prepararmos para os testes para não termos dificuldades.»; «Nós no tempo de estudo autónomo estudamos as coisas que temos dificuldades, pedimos ajuda aqueles meninos que oferecem-se para nos ajudar, nas nossas dificuldades nas fichas...»</p> <p>- «O PIT tem leituras e ficheiros que o professor pôs lá e nós ao fim da semana fazemos a avaliação dos PITs para ver quantas coisas têm os meninos. Alguns acabam outros não...»; «é como o G disse tem lá vários ficheiros, os ficheiros todos de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio e o professor diz</p>	<p>GB2</p> <p>GC4</p>
--	--	--	--	-----------------------



			<p>como estamos e falamos sobre o PIT da outra semana e depois o professor diz “quando acabarem de avaliar vão preencher o PIT e preenchemos”...»; «O PIT também serve para avaliar ficheiros e serve para nós aprendermos coisas para os testes e acabei.»; «...alguns colegas ajudam-se uns aos outros porque não podem ir todos para o professor e ajudam-se uns aos outros.»</p>	
	5b)- Aplicação do PIT	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos os dias escolares (2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, e 6<sup>a</sup>);</li> <li>- No TEA</li> <li>- À tarde;</li> <li>- Marca-se com uma cruz;</li> <li>- Regista-se com cores.</li> </ul>	<p>- «todos os dias.»; «à segunda, terça, quarta, quinta e sexta e só à tarde...»; «no tempo de estudo autónomo. Nós fizemos um texto e vamos lá lemos onde está o texto e marcamos uma cruzinha onde está o texto..., é assim: o que fazemos em casa é a laranja, o que fazemos no trabalho autónomo pode ser verde ou pedimos à professora para mudar a cor.»</p> <p>- «todos os dias.»; «É no meio do dia. Quando acabamos de fazer as nossas tarefas, algumas vezes é depois de fazermos as tarefas outras vezes é depois do trabalho de projecto, outros dias fazemos duas vezes pode ser de manhã a seguir à ... como é que</p>	<p>GA2</p> <p>GB2</p>

			<p>se diz, à apresentação de produções, outras vezes a seguir ao projecto e acabei.»; «No tempo de estudo autónomo, as vezes três vezes por dia porque nós estamos a fazer o trabalho no PIT...»</p> <p>- «... todos os dias no Tempo de Estudo Autónomo.»; «Nós só trabalhamos no tempo de estudo autónomo quando vamos fazer uma tarefa. Por exemplo: amanhã faz de conta que amanhã há trabalho de texto, que é no tempo de estudo autónomo que fazemos o trabalho de texto, acabamos o trabalho de texto e começamos a fazer o tempo de estudo autónomo.»</p>	GC4
6-Percurso dos alunos na construção de conhecimentos	6a)- Utilidade dos registos do PIT;	<p>Os alunos consideram mais importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação;</li> <li>- Fichas;</li> <li>- Textos;</li> <li>- Contas;</li> <li>- Ficheiros de Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa;</li> </ul>	<p>- «os textos, são as contas dois, os ficheiros de Língua Portuguesa e ficheiros de Matemática.»; «para mim são os textos, a biblioteca, os ficheiros de relação entre números e ficheiros contas 2.»; «para mim são os textos, os ficheiros de série b e série c, ...»; «são ficheiros de leitura, ficheiros de Matemática dois e os ficheiros de contas dois e também de Língua Portuguesa e coisas que fizemos em casa.»; «para mim tudo.»; «Para mim, textos, biblioteca, os ficheiros e ficheiros de Matemática dois e de Língua Portuguesa.»; «para mim também é tudo, só que desenho livre, corta e colagem, e simetrias e tangram dois não são...»; «para mim é tudo mas o que a G diz não é assim tão importante.»; «para mim é contas 2 e biblioteca mas o que eu</p>	GA2

		<p>- Biblioteca.</p>	<p>não gosto muito é: desenho, pintura, recorte e colagem.»;</p>	
	6b)- Análise do PIT	<p>- Os alunos mudariam ficheiros de:</p> <p>. Simetria;</p> <p>. Desenho livre e pintura;</p> <p>. Recorte e colagem e tangram;</p> <p>. Blocos lógicos.</p> <p>- Acrescentariam ficheiros de:</p> <p>. Lengalengas;</p> <p>. Relatos;</p> <p>. Contas normais;</p>	<p>- «A avaliação...»; «Também acho...»; «sim»; «também as fichas.»; «para mim também é importante fazer Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa e ter muitas coisas e a avaliação do PIT.</p> <p>- «eu gostava de mudar simetria, desenho livre, recorte e colagem e tangram.»; «... não tirava os ficheiros de simetria mas tirava tudo o que ele disse.»; «Punha lenga-lengas, relatos e também punha contas normais.»; «era lenga-lengas, contas normais, aahh...»; «masculino e feminino.»; «e relatos.»; «tirava recorte e colagem para as barrinhas de cuisenaire e tirava blocos lógicos»; «eu tirava simetria, não tirava recorte e colagem, desenho e pintura mas punha relatos, barrinhas cuisenaire e lenga-lengas.»; «e na Matemática também punha aquelas bolinhas que se põe que é cálculo mental.»</p> <p>- «Mais uma ficha de matemática, quer dizer de tabuadas, eu propôs uma vez que podíamos fazer um...»; «Não.»</p>	<p>GB2</p> <p>GA2</p> <p>GB2</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Masculino e feminino;</li> <li>. Barrinhas cuisenaire</li> <li>. Cálculo mental</li> <li>. Tabuadas</li> <li>- Não mudaria nada.</li> </ul>		
7-Conceito de participação	7a)-"Participar é..."	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer;</li> <li>- Aprender;</li> <li>- Respeitar;</li> <li>- Transmitir ideias;</li> <li>- Ajudar;</li> <li>- Dar opinião;</li> <li>- Participar no TEA;</li> <li>- Apresentar as produções;</li> <li>- Comunicar no Conselho;</li> </ul>	<p>- «é fazer, é aprender e respeitar o que a professora diz.»; «Para mim é dar maneiras para escrever um texto, dar ideias.»; «participar é, para mim, é ajudar os colegas e por coisas para o blogue»; «para mim é ajudar os colegas, é respeitar o que a professora diz para fazer e no conselho de cooperação também.»; «para mim é ajudar, ajudar a professora a fazer as coisas e fazer pouco barulho, cumprir o plano que às vezes ela põe...»; «ajudar os meus colegas ...»; «é dar a opinião nossa.»;</p> <p>- «É participar no tempo de estudo autónomo, na apresentação de produções, no conselho quando comunicamos, na apresentação de projectos...»; «Pensando e depois levantando o dedo.»; «Participar nas coisas que nós queremos é levantar o dedo, por exemplo, na apresentação de produções se nós quisermos falar sobre os colegas...»</p>	<p>GA2</p> <p>GB2</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar e levantar o dedo;</li> <li>- Falar sobre os colegas.</li> </ul>		
8-Perspectiva dos alunos em relação ao modelo pedagógico do MEM	<p>8a)- Diferença entre o modelo pedagógico do MEM e outra forma de trabalho escolar.</p> <p>8b)-Avaliação do modelo pedagógico do MEM.</p>	<p>No modelo anterior, inexistência de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano Individual de Trabalho;</li> <li>- Conselho de Cooperação;</li> <li>- Parcerias;</li> <li>-Ficheiros em vez de livros;</li> <li>- Tarefas</li> </ul> <p>Avaliação positiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Superação de dificuldades;</li> <li>- Realização de actas e reuniões;</li> <li>- Trabalhar em ficheiros.</li> </ul>	<p>- «...também fazíamos ficheiros mas não tínhamos PIT para apontar. Apontávamos só numa folha que tinha lá na parede (...) no fim da semana a professora E ia lá ver o que nós fizemos, contava e depois dizia se nós estivemos bem durante a semana ou não estivemos»; «não fazíamos o conselho, não fazíamos as parcerias com a nossa professora e acabei.»; «nós trabalhávamos em livros e com o professor trabalhamos em ficheiros, também não tínhamos tarefas e assim.»; «Nós na professora A não tínhamos o PIT e no professor J temos o PIT.»</p> <p>- «Acho.»; «acho»;; «Nós assim deixamos de ter dificuldades, nas reuniões, nas actas e acabei.»; «É bom porque, por exemplo, nós com a outra professora não fazíamos actas e não sabíamos bem o que era uma acta.»; «...só tínhamos quatro ficheiros que era de Língua Portuguesa e de Matemática de Estudo do Meio não tínhamos, só pôs nas últimas semanas e com o professor já</p>	<p>GC4</p> <p>GC4</p>

			temos tudo, os ficheiros desde o início e assim podemos se tivermos dificuldades num ficheiro trabalhar nele e se não tivermos trabalhamos na mesma...»	
--	--	--	---	--

## **Anexo 7**





## Transcrição da Entrevista ao Entrevistado 1 (E1)

(12/07/09)

M: Como se chama?

P1: J.M.R. L

M: Quais são as suas habilitações académicas?

P1: Licenciatura em professor do 1º ciclo do ensino básico.

M: Qual a sua situação profissional?

P1: Professor do quadro de zona.

M: Há quanto tempo trabalha?

P1: dez anos.

M: Quando foi a primeira vez que contactou com o MEM?

P1: Foi na faculdade enquanto andava a estudar.

M: Há quanto tempo trabalha com o modelo pedagógico que o MEM preconiza?

P1: É assim, comecei a trabalhar, como hei-de dizer, um...dois três...pr'ai 7 anos mais ou menos.

M: Que trabalho com o modelo?

P1: Sim

M: E o que é que considera mais importante neste modelo pedagógico? O que é que este modelo possibilita comparado com outros modelos? O que é que considera mais importante neste modelo pedagógico?

P1: O que considero mais importante é que...há várias coisas. A primeira é a questão da diferenciação pedagógica o facto de se individualizar no ensino atendendo às características de cada uma das crianças de modo que elas possam evoluir de acordo com os seus ritmos de aprendizagem e com o seu desenvolvimento, sendo isso sempre respeitado ao longo do processo. E depois também a forma como potencializa outros tipos de competências como a autonomia, a reflexão crítica o desenvolvimento de outras competências como da área de projecto e de competências de pesquisa e de estudo e de organização de trabalhos. Não sei se respondi (risos).

M: Sim. A participação dos alunos, quer na organização e regulação do trabalho escolar quer na realização das suas aprendizagens como na participação. Quer na organização quer na realização das aprendizagens, considera que acontece de forma espontânea ou considera que é necessário fornecer constantemente estratégias e instrumentos que estimulem e provoquem esta participação?

P1: Eu acho que é preciso instrumentos e estratégias que estimulem a participação dos alunos ou que façam a mediação da participação dos alunos não é? Que levem à participação deles, por exemplo quando fazemos a avaliação do PIT se essa avaliação não for sendo

constantemente mediada ela não se desenvolve, não é? Acaba por ficar muito “pela rama” mas se for uma participação que é mediada pelos guiões e se for conversando constantemente com os alunos como se avalia, avaliar como temos que fazer por exemplo, dentro de um texto se não houver instrumentos que façam essa mediação e que os leva a participar e desenvolver a forma como participam acho que isso fica muito...

M: é uma ponte para a participação?

P1: Sim é uma ponte para a participação.

M: Pois ela não só acontece de forma espontânea, tem que haver mecanismos...

P1: Tem que haver mecanismos que levem os alunos a participar.

M: E relativamente ao Plano individual de trabalho, ele é um instrumento que fomenta a participação?

P1: Sim...fomenta a participação.

M: Em que aspectos?

P1: Por exemplo ao nível da produção, quando os alunos produzem qualquer coisa não produzem qualquer coisa para o professor, por exemplo, corrigir. Produzem para mostrar à turma para apresentar as coisas que fazem e através dessas apresentações a própria aprendizagem deles ter evoluído de patamar para patamar. E depois mesmo quando se faz a avaliação não é uma avaliação que o professor diz que é Satisfaz ou Não Satisfaz ou coisa assim do género. A avaliação é sempre ahh... a criança faz a sua auto-avaliação, diz o que é que acha que tem, que trabalhos realizou, e que trabalhos é que precisa de realizar para ter um melhor desempenho e depois ouve as opiniões dos outros em relação ao seu trabalho não é? E fala também das dificuldades que tem das dificuldades que não tem ou das coisas onde precisa de ajuda e das coisas em que pode ajudar e todo ele é muito participado.

M: Em que outros momentos da semana de trabalho é que se podem identificar espaços de participação relevantes?

P1: Em todos eles não é? Portanto nos momentos de participação diária, no plano do dia também os alunos participação, são eles que fazem os planos e eles vão dizendo as actividades que vamos realizar e aquilo que planeamos durante a semana não é? No momento da apresentação de produções, também quando há uma criança que apresenta um produto qualquer, um texto por exemplo, os outros todos participam com as opiniões sobre o texto. Depois por exemplo nos momentos colectivos como o trabalho de texto e a matemática colectiva, no trabalho de texto todos participam dando sugestões de melhoramento do texto não é? De... Na matemática também, quando há um conteúdo qualquer que se desenvolve, ele não é só, não é simplesmente exposto pelo professor mas quando se quer chegar a conceito qualquer faz-se, leva-se os alunos a eles próprios descobrirem a forma de chegar a esse conceito e depois pelo conselho, quando se faz a leitura do diário de turma na resolução de problemas, a participação dos alunos é importante no sentido de definir normas de vida, de funcionamento da turma, pronto. E no PIT não é, quando eles são...no plano individual de trabalho, quando eles próprios são os primeiros agentes da sua aprendizagem não é? São eles

que decidem aquilo que precisam, as actividades que precisam de realizar e que querem realizar de acordo com a avaliação que vai sendo regularmente feita.

M: É uma consciência que por vezes é difícil de trabalhar. Então qual é o seu papel no processo que envolve a participação? Qual é o teu papel?

P1: Falava da mediação, eu acho que o papel do professor é principalmente o papel de mediador não é? Em conjunto com todos os outros instrumentos que caracterizam o modelo. Acho que há coisas que é preciso o professor estar atento para conseguir transmitir aos alunos por exemplo que trabalhos é que são precisos realizar ou mesmo a forma como funcionam os instrumentos no sentido de, que se possa valer no sentido que são a função que têm dentro do modelo acho que o papel do professor é muito esse o de ir mediando as coisas, ir chamando os alunos à razão, mostrando o caminho talvez.

M: Para finalizar, no contexto do modelo pedagógico do MEM participar é...? O que é que é participar para ti?

P1: Participar é ter uma voz activa nas questões da organização do trabalho e na gestão do currículo de uma forma cooperada, não é? Na resolução também de problemas comuns, no quotidiano da vida da turma, não é? Participar também é ouvir os outros, aprender a ouvir os outros e... no fundo é aprender a viver em grupo na sociedade, sendo que as regras são construídas por todos e na problematização dessas mesmas, a partir das suas vivências no quotidiano. Em termos de aprendizagem, participar também é ter consciência do percurso que cada um tem de realizar, das dificuldades que cada um sente e quais as formas e estratégias que podem encontrar no grupo e arranjar estratégias para nos ajudarmos a progredir.

## **Transcrição da Entrevista ao Entrevistado 2 (E2)**

(14/07/09)

M: Como se chama?

P2: C.B

M: Quais são as suas habilitações académicas?

P2: Como formação inicial tenho o Bacharelato com complemento de formação equivalente à Licenciatura no domínio da Língua Portuguesa.

M: Qual a sua situação profissional?

P2: Sou Quadro de Zona Pedagógica do Porto.

M: Há quanto tempo trabalha?

P2: treze anos.

M: Quando foi a primeira vez que contactou com o MEM?

P2: Durante o meu estágio no ano lectivo de 93/94 a partir daí estagiei sempre...

M: Há quanto tempo trabalha com o modelo pedagógico que o MEM preconiza?

P2: Há 13 anos.

M: E o que é que considera mais importante neste modelo pedagógico? O que é que este modelo possibilita comparado com outros modelos? O que é que considera mais importante neste modelo pedagógico?

P2: Este modelo possibilita viver na escola incluir-nos na sociedade isto é, possibilita que as crianças percebam que sabem alguma coisa e a partir do conhecimento delas podem construir mais conhecimento. Possibilita torná-las uma voz activa dentro da escola e fora da escola, possibilita que elas aprendam a gerir o seu próprio tempo porque é o...com os nossos instrumentos de trabalho o tempo é gerido pela própria criança e também que elas se apercebam quais são as dificuldades e como as podem combater.

M: A participação dos alunos, quer na organização e regulação do trabalho escolar quer na realização das suas aprendizagens como na participação. Quer na organização quer na realização das aprendizagens, considera que acontece de forma espontânea ou considera que é necessário fornecer constantemente estratégias e instrumentos que estimulem e provoquem esta participação?

P2: Acho que é necessário termos consciência que para haver participação tem de ser de forma espontânea, as crianças têm de participar porque querem participar. No entanto nós temos crianças que não conseguem participar por livre e espontânea vontade e temos de ser nós a fornecer-lhes os instrumentos e momentos próprios para que isso aconteça.

M: O PIT é um instrumento que fomenta a participação?

P2: Claro, em todos os aspectos.

M: Em que aspectos então?

P2: (Pausa)

M: Em que aspectos é que ele fomenta a participação?

P2: Ao darmos a liberdade, entre aspas, às crianças de escolher as actividades que vão realizar, as crianças estão a participar activamente nessa escolha, não está a ser deixada ao acaso pelo professor. O professor é que decide, as crianças participam na escolha e mesmo em relação à participação na comunicação aos próprios colegas quando a criança constrói um trabalho seja ele de texto, de matemática que gosta do resultado, que gostou, sente-se segura para comunicar aos colegas possibilita também a participação na comunicação desses próprios trabalhos.

M: Em que outros momentos da semana de trabalho é que se podem identificar espaços de participação relevantes?

P2: Portanto a partir do Plano Individual de Trabalho saem o momento do ler, mostrar e contar em que a criança mostra o trabalho que fez no plano individual de trabalho dentro da sala ou possa ter feito em casa porque temos crianças que depois chegam a casa e querem mostrar que até já são... que já tenderam a dominar aquela actividade e a desenvolver de uma forma criativa em casa. E...

M: Outros espaços?

P2: O conselho de cooperação em que as crianças participam sem influencia de ninguém a não ser da sua própria iniciativa.

M: E qual é o seu papel no processo que envolve a participação? Qual é o teu papel?

P2: Tenho que estar muito atenta (risos) e coordenar muito bem o trabalho, portanto orientar, ter atenção que há crianças que estão a ficar demasiado amorfas, muito apáticas e encontrar estratégias que permitam que essas crianças participem na vida activa do grupo não é? Que na parte do plano individual de trabalho orientá-las para escrever textos que até e depois dizer: olha que até está um texto bonito de ler à turma. E no próprio conselho de cooperação mostrar-lhes que a participação no conselho de cooperação é um aspecto fundamental para também deixarem a sua opinião no grupo, porque senão ninguém a conhece.

M: Para finalizar, no contexto do modelo pedagógico do MEM participar é...?

P2: Interagir, conhecer, comunicar, tomar consciência... participar é o pilar da educação.

M: Muito obrigada C. pela colaboração (risos).



## **Anexo 8**





## **Transcrição do grupo de discussão focalizada A 2º ano de escolaridade**

Mod: Como te chamas?

F: F.

H: H.

A: A.

G: G.

R: R.

Mod: Como é que correu o vosso dia?

H: Bem.

A: Bem.

G: Bem.

R: Bem.

F: Bem.

Mod: Como correu o teu dia H?

H: Correu bem.

Mod: Como correu o vosso dia?

G: Correu bem.

A: Correu bem.

F: Correu bem.

R: Correu bem.

Mod: E que actividades fizeram hoje?

G: Jogar à bola e correr.

A: isso não é uma actividade, isso é desporto.

Mod: fizeste uma actividade de desporto. Diz H.

H: Eu fui brincar com um amigo meu, brinquei com as rolhas que eu tinha.

Mod: Diz A. Que actividades fizeram hoje na escola?

A: "Ler, mostrar e contar" ....

Mod: Ler, mostrar e contar. Mais, que outras actividades fizeram?

F: Brinquei com a M e a B.

Mod: Brincaste? E que actividades fizeram na sala?

R: Fizemos... estar a cantar uma música no Inglês.

Mod: sim F.

F: e nós tivemos que fazer os gestos da música.

Mod: e mais? Com a professora C, o que fizeram hoje? Diz A?

A: O Conselho de Cooperação.

Mod: o Conselho de Cooperação. Muito bem. G?

G: também estivemos a ver o projecto que é de grupo, que a C e a M apresentaram.

Mod: um projecto de Grupo.

F: de pequeno grupo.

R: e estivemos a ouvir a história do soldadinho João.

Mod: Esta história é sobre quê? É uma história sobre o vinte e cinco de Abril?

Todos: Sim.

A: E ouvimos uma música que a professora nos pôs para nós ouvirmos, duas para nós ouvirmos.

Mod: e H era sobre o quê a música?

H: era sobre o soldadinho João.

Mod: Muito bem. diz F.

F: e a música a...a mãe, a noiva e o pai ficavam tristes quando eles morriam.

G: e o irmão.

F: e o irmão também.

Mod: Sim, R.

R: e depois aquela música fazia chorar.

Mod: (Risos) Não querem acrescentar mais nada?

Todos: não.

Mod: E o que mais gostam de fazer na escola? Pode ser o F.

F: Estudar.

Mod: H.

H: Brincar e fazer textos.

A: Brincar e jogar à bola.

Mod: G.

G: fazer o que a professora ensina-nos... e brincar.

Mod: R.

R: o que ela disse.

Mod: fazer o que a professora ensina.

A: fazer ficheiros e jogar à bola.

R: também gosto de brincar com as minhas amigas.

Mod: muito bem. Diz A.

A: e gosto de fazer tudo o que a professora manda, porque é divertido.

Mod: diz H.

H: e gosto muito de fazer jogos, que a professora às vezes pede para irmos lá para fora aos pinos e ao jogo do "mata".

Mod: diz F.

F: e também a professora é fixe porque fazemos fichas e problemas e ficheiros numa folha tão difíceis.

Mod: e então o que mais gostam de fazer na escola? Querem acrescentar? Diz lá G.

G: também gosto de cozinhar e fazer os piqueniques com a professora. Cozinhar bolos e bolachas para fazer os piqueniques.

Mod: querem acrescentar ainda mais? Diz lá então A.

A: Gostei de ir a Ílhavo aos nossos correspondentes.

Mod: Diz H?

H: e gosto muito, quando, quando as mães vão lá cozinhar e nós ajudamos a cozinhar e provamos e comemos.

Mod: E o que mais gostam, mais? Diz lá G.

G: Gosto muito das visitas de estudo e também gosto muito da Língua Portuguesa e da Matemática... e do tempo de estudo autónomo.

Mod: Vocês gostam de muita coisa! Querem acrescentar mais ainda?

Todos: Sim.

Mod: Diz R.

R: eu gostei de fazer o robot com paralelepípedos.

Mod: Diz F.

F: eu também gostei também de fazer como ela, com paralelepípedos.

Mod: Mas eu perguntei o que mais gostavam de fazer na escola e estão-me a dizer quase tudo. É apenas o que mais, mesmo mais, gostam de fazer?

H: Mais, mais?

Mod: sim. Diz lá H?

H: é comer os bolos que as mães fazem.

(risos).

Mod: Agora vamos a outras questões. Falamos do momento do Conselho que o A referiu - o conselho de cooperação ou conselho de turma? Vocês acham este momento, o momento do conselho de turma importante?

TODOS: Sim!

Mod: E porquê?

H: porque temos de decidir as queixinhas que os nossos colegas escrevem.

Mod: é só as queixinhas? Diz R.

R: e partilhamos o que fazemos no tempo de estudo autónomo.

Mod: diz A.

A: Porque é assim, quem for do Diário de turma aprende a ler.

Mod: diz F.

F: e também o presidente manda ler o que vai ler o Diário de Turma, para ler.

Mod: G.

G: e também no Conselho de Cooperação temos de resolver as situações e...

Mod: têm que resolver as situações... e então porque é que é importante?

G: porque temos de ajudar os colegas.

Mod: Muito bem! Diz R.

R: que nós temos de ver as propostas que a G diz e que o A lê e depois nós temos que ver... A G diz: "quem concorda naquilo?" e depois ela conta.

Mod: Então porquê, porque vocês dão a vossa opinião?

Todos: Sim.

Mod: diz A, para acabar.

A: e porque assim aprendemos a escutar.

Mod: exactamente. O que se faz então no Conselho de Turma? O que é que vocês fazem durante o conselho? Diz F.

F: Fazer silêncio.

Mod: Fazem silêncio... e o que fazem mais no Conselho de Turma? Vocês estiveram há pouco a fazer algumas coisas. Diz lá G.

G: Avaliamos as tarefas.

Mod: Mais? O que é que fazem no Conselho? Só avaliam as tarefas? Diz A.

A: temos um plano Individual de Trabalho e que no fim da folha temos que escrever a nossa opinião sobre ele.

Mod: diz lá H.

H: Nós conversamos, a professora conversa e depois nós temos de... a professora diz...faz o plano da semana e depois nós temos de ver o que vai ficar decidido para a outra sexta-feira ou segunda, segunda ou para sexta.

Mod: diz R?

R: mas quando nós estamos a... o A disse que nós temos um plano e temos que cumprir o plano e depois temos que avaliar o plano naquela coisa que diz. E depois nós temos que, os nossos colegas dão alguma opinião e as tarefas o mesmo, se merecem verde, vermelho ou amarelo.

Mod: isso é a avaliação?

R: é.

Mod: diz então F.

F: também nós temos que fazer a nossa auto-avaliação, se nós trabalhamos bem ou se podíamos fazer mais coisas.

Mod: isso é no Pit que se faz?

Todos: sim.

Mod: e essa avaliação é durante o conselho?

T: não.

A: não. É antes do conselho mas nós temos de escrever rápido se trabalhamos bem.

Mod: Para acabar...

A: e depois, também, a professora dá-nos os papéis para as nossas mães lerem e depois irem às reuniões.

Mod: O que se faz mais no Conselho?

F: a professora faz propostas e nós vemos quem concorda com a professora e quem não concorda. Como há bocado: eu e mais duas amigas minhas fomos a um torneio.. e todos concordaram.

Mod: Então quem é que faz parte do Conselho de turma?

A: a professora e os alunos.

Mod: diz R.

R: e quem está naquela mesa é o presidente, o secretário e o diário de turma e às vezes vai um menino, por exemplo como eu estava a ajudar o menino que estava a escrever a acta, estava a ajudá-lo porque a professora estava no computador e não podia estar a ajudá-lo. E depois a professora quando não está nenhum menino a ajudar vai ela ajudar e quando não tem nada para fazer. E fazemos o conselho de cooperação.

Mod: muito bem. Todos participam no Conselho de Turma?

Todos: Siiim!

F: Nem todos. Nem todos.

Mod: nem todos participam?

A: mais ou menos.

Mod: H, diz lá.

H: Mais ou menos. Alguns não fazem os planos porque estão sempre a brincar e a conversar e outros fazem o plano porque não estão a conversar nem a brincar.

Mod: diz F.

F: outros dizem a opinião daquilo que eles poderiam fazer e só podem ser três a falar. Não podem ser mais de três.

A: Isso é no ler, mostrar e contar.

F: Não quando contas o PIT.

A: Ah, sim.

F: e só podem ser três a falar. Não pode ser mais de três.

Mod: então é fácil ou difícil participar no Conselho de turma?

Todos: fácil... mais ou menos...

R: mais ou menos.

Mod: Porquê que é fácil? Desculpem! Deixa-me só dizer: a R disse primeiro que era fácil mas depois pensaste melhor e disseste mais ou menos. Porquê?

R: porque alguns, por exemplo, como o A disse, ahhh a H disse que não avaliam os plano e esses que não avaliam que tem dificuldade é mais ou menos.

Mod: diz F. É fácil ou difícil então participar no Conselho de Turma?

F: é mais ou menos, porque alguns respondem e há outros que não respondem.

Mod: diz A.

A: Para nós é fácil mas para alguns meninos é difícil.

Mod: Diz G?

G: mais ou menos porque há alguns meninos que às vezes quando estamos a discutir as coisas dizem mentiras e há outros meninos que nunca falam como a S.

Mod: diz H.

H: e às vezes a professora ralha porque, como o I e a M e mais pessoas estão sempre a brincar e a professora está sempre a castigá-los e a professora está sempre chateada por causa deles.

Mod: Diz lá então F para acrescentar.

F: que...

Mod: é fácil ou difícil participar no Conselho de Turma?

F: Para nós é fácil. Porque quando há uma queixinha do I ou da M ou do T é fácil de resolver porque dizem mentiras primeiro foi todas do T e, segundo foi todas do I e depois foi algumas da M.

Mod: e isso é foi difícil de resolver?

F: não porque o I só diz mentiras, o T mais ou menos e a M disse que foi como nós contamos.

Mod: alguém quer acrescentar mais alguma coisa sobre o se é fácil ou difícil de participar? Diz lá R o que queres acrescentar.

R: é assim hoje você viu aqueles meninos no chão eram aqueles que a H disse.

Mod: eu já percebi isso mas o que eu quero saber é se é fácil ou difícil participar?

R: é fácil para nós e difícil para outros.

Mod: Então o que é o Plano Individual de Trabalho? Pode ser o A.

A: é uma folha que tem coisas escritas e nós lemos e decidimos o que temos de fazer, o que achamos que vamos fazer no Tempo de Estudo Autónomo.

Mod: no Tempo de Estudo Autónomo. R diz.

R: isto tem aqui um risco, e nós temos de fazer o nosso nome e aqui depois tem por baixo a data, não é? E depois tem assim umas coisas a dizer blocos lógicos, textos, biblioteca, tem coisas a dizer para nós fazermos. Depois tem uns quadrados e depois o que queremos fazer, queremos fazer um texto pomos no texto um quadradinho e temos de cumprir o plano, depois na auto-avaliação temos o plano e aqui tem as coisas que fizemos, aqui tem matemática, textos e contas... e depois tem assim: dei ideias, fiquei calada ou calada. E depois põe-se: podia ter feito mais qualquer coisa, ou podia ter feito mais um texto ou trabalhei bem porque fiz.

Mod: diz H.

H: a avaliação é: nós temos actividades para fazer e nós temos que fazer o que nós quisermos se nós quisermos fazer um texto ou muitas mais coisas fazemos, mas se nós acabarmos temos de mostrar à professora se está mal ou bem.

Mod: Diz F, então o que é o Plano Individual de Trabalho?

F: O plano Individual de trabalho tem as actividades que nós temos de fazer e depois tem os quadradinhos para quantos nós queremos fazer. E depois no texto diz sozinho ou a pares e nós temos que fazer ou sozinho ou a pares ou em casa. E depois no último diz fiz em casa, se fizeste uma ou duas ou zero coisas ou mais. E depois atrás tem aqui fiz em casa, fiz um, dois ou mais e depois no tempo de estudo autónomo pois o nome do que tu fizeste de todas as actividades e tens de ver quantas tu fizeste, tem Matemática e Língua Portuguesa, as dificuldades, e depois tem aqui a auto-avaliação só que alguns meninos não fazem a auto-avaliação, ficam sempre a brincar e depois chegam lá mostram e dizem que não fizeram.

Mod: Diz lá H.

H: alguns meninos fazem só que depois eles, alguns fazem só uma coisa, mas depois eles marcam mais, dizem que fazem onze ou doze ou nove mas depois fazem uma porque só fizeram uma coisa mas depois fazem batota e põem muitas coisas.

Mod: Mas depois são descobertos?

Todos: é.

Mod: depois a professora ou os meninos dão conta que eles não fizeram aquelas fichas todas? Diz lá A, o que queres acrescentar sobre o Plano Individual de Trabalho.

A: Há uma parte de cima que diz Língua Portuguesa e depois há outro rectângulo que diz Matemática e por baixo outro rectângulo para escrevermos o que temos, o que não conseguimos fazer muito bem. E também há uns quadradinhos que é de projecto de pequeno grupo, que é temos de por num quadrado o título, noutro com quem e noutro o que é que fizemos.

Mod: isso são os projectos?

Todos: Sim.

A: de pequeno grupo.

Mod: diz lá A.



A: São descobertos, quando marcam um porque eles têm de virar a folha e nós damos conta... tem numa folha....

Mod: diz lá F.

F: Como o A disse, eles marcam tanta coisa e depois viram como ele disse depois põem tantas coisas, é sempre, sempre, e depois são descobertos por nós e pela professora.

Mod: pronto, já disseram o que é o Plano Individual de Trabalho. Agora em que momentos do dia ou da semana utilizam e registam no Plano Individual de Trabalho? Em que momentos do dia ou da semana utilizam o PIT para registar?

G: todos os dias.

Mod: diz F.

F: à segunda, terça, quarta, quinta e sexta e só à tarde porque se for de manhã... às vezes é de manhã só que tem de ser sempre à tarde.

Mod: então utilizam todos os dias?

F: Sim.

Mod: diz.

H: no tempo de estudo autónomo. Nós fizemos um texto e vamos lá lemos onde está o texto e marcamos uma cruzinha onde está o texto..., é assim: o que fazemos em casa é a laranja, o que fazemos no trabalho autónomo pode ser verde ou pedimos à professora para mudar a cor.

Mod: Diz lá G, em que momentos utilizam e registam no PIT?

G: quase sempre. Como hoje não tivermos tempo porque tínhamos coisas atrasadas por fazer, como o projecto da M e da C.A C faltou ontem e elas tinham de apresentar hoje.

Mod: Muito bem. E o trabalho realizado durante a semana é avaliado por quem?

Todos: nós.

Mod: o trabalho que vocês fazem...

A: nós.

H: nós.

F: nós.

R: nós.

Mod: Só vocês? Diz lá F.

F: Não. Na auto-avaliação nós temos de avaliar se nós podemos fazer mais coisas, tem lá dois quadrados: a opinião da professora e a opinião do encarregado de educação, se fizemos bem ou mal.

Mod: então não são só vocês que avaliam?

Todos: Não.

H: são os meninos, a professora e os pais.

Mod: e a auto-avaliação está aonde?

F: é depois que tem a opinião da professora e do encarregado de educação, diz, tem um quadrado grande e diz auto-avaliação.

Mod: e é no Plano Individual de trabalho?

Todos: sim.

F: é.

Mod: Muito bem. Diz R, queres acrescentar mais alguma coisa?

R: o Plano... depois nós só avaliamos na sexta antes do almoço, porque nós fazemos conselho de cooperação depois do almoço. Mas hoje estivemos um bocadinho a fazer o...o Conselho de cooperação antes de ir almoçar. A professora preparou as mesas e nós estivemos a falar qualquer coisa, acho eu. E depois do almoço fizemos o conselho de cooperação e veio você.

Mod: Então vocês avaliam na sexta-feira no Conselho de Turma?

R: sim.

Mod: Diz lá F.

F: Para ver nós todos tem que ser em linha recta e tem que servem forma de u para ver nós os todos.

Mod: Exactamente. Para acabar: o que vocês acham de mais importante no plano Individual de trabalho? No Plano, o que vocês acham que é mais importante. No Plano Individual de trabalho. Diz lá.

H: são os textos, são as contas dois, os ficheiros de Língua Portuguesa e ficheiros de Matemática.

Mod: é o que tu achas que é mais importante no Plano Individual de Trabalho. E tu A, o que achas mais importante?

A: para mim são os textos, a biblioteca, os ficheiros de relação entre números e ficheiros contas 2.

Mod: e tu G, o que achas de mais importante no PIT?

G: Para mim são os textos, os ficheiros de série b e série c, os... os ficheiros de série b e série c são ficheiros de leitura, ficheiros de Matemática dois e os ficheiros de contas dois e também de Língua Portuguesa e coisas que fizemos em casa.

Mod: e tu R. O que é que achas que é mais importante no PIT?

R: para mim tudo.

Mod: Tudo? E tu F?

F: Para mim, textos, biblioteca, os ficheiros e ficheiros de matemática dois e de Língua Portuguesa.

Mod: diz G?

G: para mim também é tudo, só que desenho livre, corta e colagem, e simetrias e tangram dois não são... tangram dois é porque temos de contornar porque alguns meninos ainda não sabem contornar e pedem ajuda.

Mod: Diz lá R.

R: para mim é tudo mas o que a G diz não é assim tão importante.

Mod: diz F, para acabar.

F: nas simetrias tens que fazer dois quadrados em linha recta e depois tens que fazer o desenho e isso demora tanto tempo.

Mod: diz lá então G, não H, desculpa.

H: para mim é contas 2 e biblioteca mas o que eu não gosto muito é: desenho, pintura, recorte e colagem.

Mod: isso é o que vocês não gostam mas eu perguntei o que vocês achavam de mais importante e já me tinham respondido. Muito bem. O que vocês mudavam ou acrescentavam no PIT? O que é que vocês gostavam de mudar ou acrescentar no PIT. Diz F.

F: eu gostava de mudar simetria, desenho livre, recorte e colagem e tangram.

Mod: Mudarias, tiravas e querias pôr o quê? Pôr alguma coisa?

F: sim, que....

Mod: diz lá A, o que mudavas ou acrescentavas?

A: O mesmo que F disse, os ficheiros de simetria.

Mod: tiravas os ficheiros de simetria?

A: não. Não tirava os ficheiros de simetria mas tirava tudo o que ele disse.

Mod: diz G.

G: Punha lenga-lengas, relatos e também punha contas normais.

Mod: diz F.

F: era lenga-lengas, contas normais, aahh...

Mod: era o que tu acrescentarias?

F: masculino e feminino...

Mod: era o que tu colocavas lá?

F: e relatos.

Mod: R, queres acrescentar mais alguma coisa?

R: eu tirava recorte e colagem para as barrinhas de cousinaire e tirava blocos lógicos para...

F: blocos lógicos? Não gostas?

R: para...

F: lenga-lengas.

R: sim.

Mod: diz lá G, o mudavas ou acrescentavas no PIT?

Mod: H, desculpa.

H: eu tirava simetria, não, tirava recorte e colagem, desenho e pintura mas punha relatos, barrinhas cousinaire e lenga-lengas.

Mod: e... para acrescentar? G.

G: e na Matemática também punha aquelas bolinhas que se põe que é cálculo mental.

Mod: muito bem. Pronto. Então o que vocês acham que é participar? Participar para mim é... O que é para ti, F?

F: dizer ideias de qualquer coisa.

Mod: diz H.

H: é fazer, é aprender e respeitar o que a professora diz.

Mod: Participar para mim é..., A?

A: Para mim é dar maneiras para escrever um texto, dar ideias.

Mod: G, o que é para ti participar?

G: participar é, para mim, é ajudar os colegas e por coisas para o blogue.

Mod: e para ti, R?

R: para mim é ajudar os colegas, é respeitar o que a professor diz para fazer e no conselho de cooperação também.

Mod: e no conselho de cooperação também. Diz lá H?

H: para mim é ajudar, ajudar a professora a fazer as coisas e fazer pouco barulho, cumprir o plano que às vezes ela põe e cumprir o plano que ela põe.

Mod: cumprir o Plano. Muito bem. Então para acabar, o que é para ti participar F?

F: ajudar os meus colegas e...

Mod: e no Conselho é participar?

F: sim é dar a opinião nossa.

Mod: Pronto. Muito obrigada por terem estado aqui este bocadinho.

## **Transcrição do grupo de discussão focalizada B 2º ano de escolaridade**

Mod: ...muito bem queria colocar-vos algumas questões... já perguntei como se chamavam e agora como correu o vosso dia? Quem é que quer começar por dizer? Diz lá J.

J: o nosso dia correu bem, primeiro começamos pelas apresentações de produções que é apresentar aos colegas os textos...os textos e depois tivemos a fazer as nossas tarefas, que é arrumar a sala, dar os livros e...agora pode ser o D a dizer o resto.

D: Fiquei lá no coiso de arrumar a sala , depois fizemos o tempo de estudo autónomo, que é: nós temos fichas e nessas fichas dá para aprendemos coisas que nós não sabemos, as nossas dificuldades e estudarmos para os testes..

T:E depois fizemos o estudo do meio...

Mod: Fizemos um estudo do meio que é um teste que o professor deu que foi o segundo e o do quarto que fizeram e agora pode falar a Inês.

I: e depois fizemos o conselho e fizemos o conselho, pronto.

Mod: Não querem dizer mais nada?

T: Não.

D: Já está.

Mod: O que mais gostam de fazer na escola?

D: o que mais gostamos de fazer na escola é brincar lá fora e...e... na sala gostamos de fazer os testes, as fichas e o tempo de estudo autónomo, acabei.

Mod: eu gosto de fazer os testes, as fichas e acabei.

I: eu gosto do tempo do estudo autónomo e gosto de fazer os testes e as fichas e acabei.

J: Eu gosto do tempo de estudo autónomo, gosto da matemática e gosto dos testes.

T: Eu gosto da matemática, gosto dos testes, do tempo de estudo autónomo e gosto de fazer jogos e dos problemas, acabei.

Mod: Vocês consideram o momento do Conselho de turma importante? Porquê?

I: Eu considero o Conselho e o diário de turma importante porque... por exemplo: nós posemos que propomos fazer um projecto sobre qualquer coisa e...e depois nós discutimos e dizemos se concordamos fazer esse projecto ou não.

J: e serve para nós aprendermos a fazer uma reunião, aprender a discutir o que um menino faz e outro fez a outro menino e acabei. Pode falar o D.

D: serve para nós discutirmos as coisas que nos pomos no não gostei, proponho... e proponho, pomos o que gostamos de fazer: se gostamos de fazer a ficha de avaliação, se gostamos de

fazer os testes, se gostamos de fazer as fichas, e o fizemos o que nós fizemos, por exemplo, hoje nós fizemos o conselho, a ficha de estudo do meio e outras coisas.

Mod: E isso é importante?

D: é.

Mod: Também para... para nós ler o diário de turma, para... para nós lermos o Diário de Turma e lermos as regras e acabei.

D: O diário de turma é importante se nós ouvirmos as queixas dos colegas que eles metem no Diário de Turma para na outra semana não acontecer e acabei.

Mod: Então o que é que se faz no Conselho de turma, digam de forma resumida o que é que se faz, o que costumam fazer no Conselho de Turma?

J: Lemos o diário de turma, depois mudamos as tarefas, depois fazemos a avaliação dos PITS e trocar de companheiros para nos ajudar.

Mod: Mais, o que fazem no conselho? Quem é que quer falar?

D: É como o J disse. É primeiro fazer a avaliação, como é que se diz, do diário de turma; segundo fazer...fazer... mudar as tarefas e depois mudar as coisas que nós temos dificuldades para os meninos ajudarem e também a dizer o nosso PIT e falarmos sobre o PIT do menino.

Mod: Querem acrescentar mais alguma coisa?

J: Não.

D: Não.

I: Não.

T: Não.

Mod: Então quem faz parte do conselho de turma? Pode ser o D.

D: Os presidentes..., a turma toda, os presidentes, o professor e discutimos todas as coisas que tem no diário de turma, acabei.

Mod: Alguém quer acrescentar mais alguma coisa?

Todos: Não.

Mod: Então todos participam no Conselho de turma?

D: Alguns, outros como a X, a Y, a Z e W quase não participam.

Mod: Então é fácil ou difícil participar no conselho de turma?

D: É fácil! É só levantar primeiro o dedo sem ter cinco meninos à frente dele.

M: É fácil participar e falar sobre os problemas dos outros meninos?

D: Não. Às vezes é fácil resolver os problemas outras vezes já não são.

Mod: Alguém quer acrescentar mais alguma coisa? Sobre se é fácil ou difícil de participar? O D disse que era fácil participar, porque achas que é fácil de participar?

D: Porque é só preciso levantar o dedo... pensar... Por exemplo a H estava a ler... como é que se diz, a proposta da coisa que não gostava depois os meninos vão percebendo e vão pensando o que vão dizer e põem o dedo no ar. Para dar uma sugestão.

Mod: Para dar uma sugestão. Eu estou a perguntar se é fácil falar ou às vezes sentem-se tímidos e não conseguem falar.

I: Para alguns é fácil mas para outros é um bocadinho difícil.

J: Porque alguns estão assim sempre calados e a brincar como a B que está sempre a brincar com o cabelo e nunca participa e quando tem alguma queixa dela nunca fala porque está aqui e o resto dos meninos é que põem o dedo no ar, são sempre eu, o C e a M ou do quarto ano o C e o T é que levantam sempre, o resto levantam sempre na última.

Mod: alguém quer dizer mais alguma coisa?

D: Ó João esqueceste de uma coisa é que também a B não fala e às vezes só quando é ela a escrever é que ela fala, não fala quando é sobre ela. Acabei.

Mod: Então o que é o Plano Individual de trabalho, o que vocês chamam de PIT?

J: é uma coisa que é para fazermos no estudo autónomo e marcamos lá as coisas que nós queremos que fazer, os ficheiros.

I: nós fazemos as fichas quando é para fazer marcamos no sítio onde tem os ficheiros, no registo, que já fizemos o número um, o número dois e também marcamos no PIT. E acabei.

T: Também o PIT é para nós estudarmos as coisas que nós temos dificuldades e para depois prepararmos para os testes. Acabei.

J: E quando fazemos um ficheiro temos que apontar no PIT e serve para apontar as nossas dificuldades para nos prepararmos para os testes para não termos dificuldades.

Mod: D queres acrescentar?

D: Quero. Nós no tempo de estudo autónomo estudamos as coisas que temos dificuldades, pedimos ajuda aqueles meninos que oferecem -se para nos ajudar, nas nossas dificuldades nas fichas; as fichas de estudo do meio também são um bocado difíceis que nós fazemos na mesma e acabei.

Mod: Ninguém mais quer acrescentar? Não. Em que momentos do dia ou da semana é que registam no PIT? Em que momentos do dia? Se utilizam todos os dias, uma vez por semana... Como é que fazem?

D: o quê?

Mod: para escreverem no PIT.

P: quando é que trabalhamos no tempo de estudo autónomo? Todos os dias ou só de vez em quando?



Td: todos os dias.

Mod: Quando calha, no final do dia?

D: Não. É no meio do dia. Quando acabamos de fazer as nossas tarefas, algumas vezes é depois de fazermos as tarefas outras vezes é depois do trabalho de projecto, outros dias fazemos duas vezes pode ser de manhã a seguir à.... como é que se diz, à apresentação de produções outras vezes a seguir ao projecto e acabei.

T: No tempo de estudo autónomo, as vezes três vezes por dia porque nós estamos a fazer o trabalho no PIT, porque o professor sempre que atrasa-se um bocado nós temos que fazer no PIT.

M: Querem dizer mais alguma coisa?

Td: Não.

Mod: O trabalho durante a semana é avaliado por quem? Quem é que avalia o trabalho que vocês fazem durante a semana?

D: São os meninos... Nós lemos o nosso PIT, o nosso próprio PIT e depois os meninos querem falar que... Por exemplo: eu ponho que fui responsável na minha tarefa e um dos meninos quaisquer dizem "tu não respeitaste a tua tarefa"; por exemplo que a H e a B não respeitaram a sua tarefa de presidente porque estavam sempre a zangar-se uma com a outra e não se entendiam.

Mod: Lê-se o PIT e depois quando chega a parte de nos escrevermos escolhemos um colega que ainda nós não tenhamos feito aquela parte... e acabei.

Mod: Que é na parte final ou vocês dizem ou avaliam o que fizeram e o do colega...

D: É a parte que os colegas avaliam.

D: Os meninos que têm de ajudar, acho que já disse isto, têm que pôr na folha onde nós pusemos quem tem de ajudar põe na folha lá e quem se ajudou, por exemplo, se ajudou na ficha de matemática dois, na de estudo do meio, na de subtracção, na da adição e acabei.

Mod: Alguém quer dizer mais alguma coisa? Agora para acabar: O que acho mais importante no PIT é... o que é que vocês acham mais importante no PIT?

D: A avaliação...

T: Também acho...

I: a avaliação

Mod: Todos acham a avaliação?

T: sim

D: e também as fichas.

J: Para mim também é importante fazer Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa e ter muitas coisas e a avaliação do PIT.

Mod: O que é que vocês mudariam ou acrescentariam no Plano Individual de Trabalho?

J: como eu. Eu pus neste PIT só duas coisas e quatro numa coisa. Podia acrescentar para pôr para três ou quatro...

P: O que a Mariana está a perguntar é se faltam lá alguma coisa e se podiam acrescentar outras coisas.

D: Mais uma ficha de matemática, quer dizer de tabuadas, eu propôs uma vez que podíamos fazer um ficheiro de matemática... não é de matemática de tabuadas só para o segundo ano.

Mod: já está?

D: isso é para o segundo e para o quarto ó M.

Mod: alguém quer dizer mais alguma coisa sobre o que acrescentaria ou mudaria no Pit

T: Não.

Mod: Acha que assim está bem? O que é para vocês participar?

D: É participar no tempo de estudo autónomo, na apresentação de produções, no conselho quando comunicamos, na apresentação de projectos, a... e acabei.

P: Mas como é que se participa?

D: Como é que se participa? Pensando e depois levantando o dedo.

J: Participar nas coisas que nós queremos é levantar o dedo, por exemplo na apresentação de produções se nós quisermos falar sobre os colegas e não percebemos muito bem levantamos o dedo e acabei.

Mod: falam um de cada vez é isso?

T: sim.

Mod: queres dizer alguma coisa I?

I: Não.

Mod: Pronto está acabado. Obrigada pela vossa colaboração nesta entrevista.

## **Transcrição do grupo de discussão focalizada C 4º ano de escolaridade**

Mod: Já sabem como me chamo. Agora vou perguntar os vossos nomes. Como se chamam?

C: Cláudio.

G: Tiago

T: Telmo.

E: Eduarda.

H: Helena.

C: Cidália.

Mod: vou colocar algumas questões e quem quiser falar pode levantar o dedo se quiser falar e eu vou dando a vez. Como é que correu hoje o dia? Pode ser o T.

T: o dia? Correu bem...

C: correu bem.... Fizemos asneiras na cantina, o professor berrou com nós e acabei.

H: Eu gostei mais da parte do conselho, você viu nós a fazer o conselho e acabei.

G: eu gostei porque não fiquei de castigo na cantina e gostei muito de fazer o conselho e de manhã chegamos à sala apresentamos os textos e gostei de pintar logo a seguir.

E: correu bem e acabei. E também gostei do momento do conselho e acabei.

H: não gostei do dia porque nós fizemos algumas asneiras na cantina.

Mod: Isso foi marcante hoje. Que actividades fizeram hoje?

T: Matemática no tempo de estudo autónomo, estudamos matemática, no tempo de estudo autónomo, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e à tarde fizemos o conselho e não fizemos mais nada.

C: Falta uma coisa.

T: E acabamos os testes.

E: E acabar as cartas para mandar para outra escola.

Mod: O que mais gostam de fazer na escola? Pode ser a E.

E: Matemática.

H: Língua Portuguesa

C: Matemática

T: Matemática e Língua Portuguesa.

C: Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

G: Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

Mod: e actividades, o que é que vocês gostaram mais de fazer? Vocês falaram mais das áreas. E as actividades? Até dentro dessas áreas que actividades gostam mais de fazer? Pensem lá nas actividades que fazem durante a semana ou o dia, o que é que mais gostam de fazer? Ficheiros de escrita, ler, escrever...

E: Eu gosto de tudo.

G: Eu gosto mais de fazer contas de dividir e pintar.

T: gosto mais de fazer contas de vezes, mais menos de dividir e acabei.

C: gosto de fazer contas, textos, desenhar e pintar. Ó professor podemos dizer também as actividades de enriquecimento colocar.

P: Não o que a professora está a perguntar dentro dessas áreas de Matemática, Estudo do Meio dentro dessas coisas o que mais gostam de fazer? No tempo de estudo autónomo...

T: no tempo de estudo autónomo

P: e dessas coisas o que mais gostam de fazer no tempo de estudo autónomo e das outras.

C: eu gosto de tudo.

C: Matemática e de Língua Portuguesa, não faço muitos ficheiros de Estudo do Meio.

T: gosto de projectos e gosto do tempo de estudo autónomo.

Mod: não querem acrescentar mais nada? Consideram o momento do Conselho de Turma importante? Porquê? Diz lá C.

C: Porque... no momento do conselho, consideramos um momento importante porque nós discutimos coisas sobre as asneiras, das coisas que nós gostamos, nas propostas, elaboramos regras, aconselhamos os colegas a não continuar a fazer essa asneira e chamá-los a atenção, aos colegas que fazem essa asneira, e acabei.

C: também aprendemos a fazer reuniões.

Mod: diz lá T queres acrescentar alguma coisa sobre o que achas de importante no Conselho e se achas importante. Primeiro, achas importante?

T: Aquilo que o C disse e para outra semana não repetirmos o que fizemos. E também pôr os meninos a fazer actas.

Mod: Muito bem. O que se faz então no conselho de turma?

T: nós... é assim: nós na sala, faz de conta, a H hoje fez uma coisa ensinar o teste à M e os meninos que escreveram no "Não gostamos" escreveram no Diário de turma. O Diário de Turma é importante para nós decidirmos as coisas e acabei.

Mod: então o que é que se faz mais no conselho de Turma? Já percebi que se lê o diário e discute-se sobre o Diário.

C: Nós aprendemos, não... como o T já disse ajudamos não ajudar os colegas nos testes porque isso é muito importante porque os testes é para saber o que nós sabemos e acabei.

H: Faz-se a acta e o presidente escreve no papel e dá a vez aos meninos para falar.

P: e na segunda-feira?

E: nós na segunda-feira acabamos de fazer o trabalho do Conselho e também fazemos a avaliação dos PITS.

T: Mudamos as tarefas e o resto a E já disse.

Mod: mais nada... Quem é que faz parte do Conselho de Turma?

H: são os presidentes e os colegas que também participam.

C: e falta um: o professor.

Mod: querem acrescentar? Todos participam no Conselho?

C: Só alguns, porque outros, alguns, não gostam de falar e quase nunca, nunca levantam o dedo.

Mod: Então é fácil ou difícil participar?

G: Para mim é fácil.

H: para mim também é fácil.

C: também para mim é fácil.

Mod: Acham que é fácil para todos? Para os vossos colegas é fácil? O que é que vocês acham? Acham que se sentem todos à vontade para falar em conselho?

G: Eu acho que...Por exemplo a minha prima M às vezes ela participa outras vezes tem vergonha de participar, e acabei.

T: como há meninos como o X, que levantam o dedo mas quando querem dizer o que outro já disse dizem chegam que o C já disse.

P: e porque será que a Y e a Z não participam?

C: Porque eles têm vergonha e se calhar não têm ideias na cabeça para falar e se eles dizem ou pensam para eles se calhar vou dizer isto mas pode estar mal e ... e não falam.

Mos: E tu E, achas que é fácil ou difícil?

E: Fácil.

Mod : E porquê que é fácil? Vocês dizem que para vocês é fácil, mas porquê que é fácil? Sabem responder?

C: para mim é fácil pois eu gosto de participar e comentar, de dar sugestões e acabei.

Mod: e acham que é difícil porque como disse o C porque não se sentem à vontade e têm receio pelo que lhe possas dizer, acham que é por causa disso?

Td: Sim.

Mod: Muito bem. Então o que é o Plano Individual de trabalho, o PIT?

G: O PIT tem leituras e ficheiros que o professor pôs lá e nós ao fim da semana fazemos a avaliação dos PITs para ver quantas coisas têm os meninos. Alguns acabam outros não, e acabei.

Mod: Diz C então, o que é o plano individual de trabalho?

C: é como o G disse tem lá vários ficheiros, os ficheiros todos de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio e o professor diz como estamos e falamos sobre o Pit da outra semana e depois o professor diz quando acabarem de avaliar vão preencher o e preenchemos. Depois toca e quando vimos do intervalo começamos a preencher igual. O PIT também serve para avaliar ficheiros e serve para nós aprendermos coisas para os testes e acabei.

C: Antes disso fazemos...alguns colegas ajudam-se uns aos outros porque não podem ir todos para o professor e ajudam-se uns aos outros.

Mod: querem dizer mais alguma coisa? Não? Em que momentos do dia é que vocês utilizam o PIT?

H: todos os dias, todos os dias no tempo de estudo autónomo.

Mod: registam lá todos os dias mas só no conselho é que avaliam?

T: sim.

G: Nós só trabalhamos no tempo de estudo autónomo quando vamos fazer uma tarefa. Por exemplo: amanhã faz de conta que amanhã há trabalho de texto, que é no tempo de estudo autónomo que fazemos o trabalho de texto, acabamos o trabalho de texto e começamos a fazer o tempo de estudo autónomo.

H: Também temos outra professora, a professora M que ajuda os meninos do quarto ano que têm mais dificuldade, e acabei.

T: e há a professora L que ajuda o D, no apoio.

Mod: o trabalho que fazem durante a semana é avaliado por quem?

C: Por nós e pelos nossos colegas. Tem lá um guião e nós começamos a escrever depois o professor lê e nós escrevemos o que queremos, as nossas dificuldades, porquê que temos essa dificuldade, o que nós sabemos fazer bem e se nós acabamos o PIT e etc. depois de acabarmos de escrever isso perguntamos ao professor se podemos trocar com o colega e trocamos com o colega. Avaliamos o PIT dele e escrevemos as dificuldades que achamos que ele tem, se cumpriu o PIT se não cumpriu e acabei.

Mod: escrevem aonde?

J: No quadrado.

Mod: No PIT?

J: Sim, onde diz comentário do colega e onde diz auto-avaliação.

T: também temos uma folha que tem as dificuldades de nós todos: a E tem dificuldade em Matemática e e... o professor pode ajudar e eu também posso e os meninos. Acabei.

P: e como se chama essa folha, é a folha do quê?

T: é a folha das parcerias.

G: Quando chega sexta vamos cá trás no PIT ver o que fizemos e colocamos no quadrado sim ou não.

P: essa parte é para avaliar as actividades colectivas: a matemática...

Mod: e colocam lá se fizeram ou não. Vou colocar-vos esta pergunta: comparando com o ano anterior quais são as principais diferenças que vocês notam, trabalhando agora com o professor J, quais as principais diferenças olhando para o ano passado. O quê que vocês conseguem apontar de diferente?

P: o que é que vocês faziam com a Prof. A e com a professora E e que não fazem comigo e o que fazem comigo que não faziam com a professora A?

C: nós com a professora E também fazíamos ficheiros mas não tínhamos PIT para apontar. Apontávamos só numa folha que tinha lá na parede, nós apontávamos e depois no fim da semana a professora E ia lá ver o que nós fizemos, contava e depois dizia se nós estivemos bem durante a semana ou não estivemos, e acabei.

H: não fazíamos o conselho, não fazíamos as parcerias com a nossa professora e acabei.

G: nós trabalhávamos em livros e com o professor trabalhamos em ficheiros, também não tínhamos tarefas e assim.

T: Nós na professora A não tínhamos o PIT e no professor J temos o PIT.

Mod: E consideram positivo o que fazem este ano?

C: Acho.

T: acho

H: Nós assim deixamos de ter dificuldades, nas reuniões nas actas e acabei.

Mod: Ninguém quer dizer mais nada?

C: É bom porque por exemplo nós com a outra professora não fazíamos actas e não sabíamos bem o que era uma acta.

Mod: e agora já sabem o que é uma acta?

C: sim.

Mod: diz lá Cl.

Cl: nos também com a professora E não tínhamos... só tínhamos quatro ficheiros que era de Língua Portuguesa e de Matemática de Estudo do Meio não tínhamos, Só pôs nas ultimas semanas e com o professor já temos tudo, os ficheiros desde o início e assim podemos se tivermos dificuldades num ficheiro trabalhar nele e se não tivermos trabalhamos na mesma mas não é assim com muita dificuldade.

Mod: queres-me dizer que tens esses documentos todos para registar o que fizeste e o que sentiste dúvida, está ali escrito, registado para te lembrares.

Cl: Sim.

Mod: pronto, acabou. Obrigada pela vossa colaboração.